

TESE DE DOUTORAMENTO

MÉTODOS, CURRÍCULUM Y TEXTOS ESCOLARES EN LA FORMACIÓN DEL ESTADO NACIONAL ECUATORIANO: LA DISCIPLINA HISTORIA DEL ECUADOR, UN ESPACIO DE CONOCIMIENTO CONFLICTIVO (1830-1940)

Juan Carlos Brito Román

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA
ANO 2019





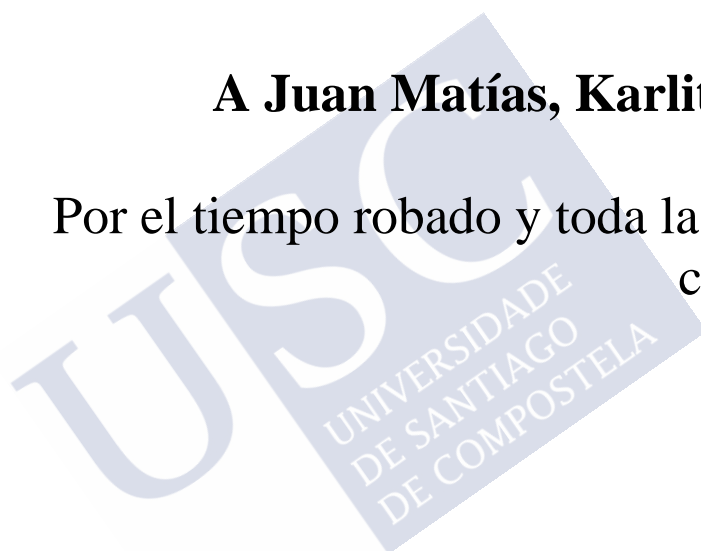






A Juan Matías, Karlita y Yadira

Por el tiempo robado y toda la paciencia y
comprensión





Resumo

Historizar a Historia escolar ecuatoriana desde a súa xénese ata o momento no que acadou un maior grao de consolidación –nos primeiros 110 anos de vida republicana independente– é o propósito principal do presente estudo. Trataremos de determinar como a materia escolar da Historia foi desenvolvéndose á par da inicial edificación do Estado ecuatoriano, fundado no ano de 1830 ao abeiro dun proxecto nacional republicano.

Neste sentido, interesa coñecer o desenvolvemento dos Plans de Estudos, os Regulamentos, os modelos pedagóxicos e as didácticas que interviñeron neste período inicial na ensinanza da disciplina. E por suposto, na esfera do ideolóxico, tamén nos corresponde analizar o xeito en que os discursos e os imaxinarios arredor á nova identidade nacional foron introducidos nos libros de texto; unha das principais ferramentas de mestres e alumnos.

A primeira parte do presente estudo aborda brevemente algúns dos contextos previos sobre cuxa base se fundaron tanto o sistema educativo nacional como a historiografía ecuatoriana, aínda en tempos coloniais. Seguidamente, analizamos a socioxénese da Historia escolar, xunto cos modelos pedagóxicos máis xerais e das didácticas específicas á ensinanza da disciplina, así como a súa inclusión nos Plans de Estudos ao longo de período estudado. A segunda parte emprende na revisión da produción de literatura escolar no Ecuador, para logo situar dentro deste contexto a publicación dos primeiros manuais da Historia nacional. Por último, na terceira parte analízanse os textos escolares nos seus discursos e narrativas, a partir das cales trataremos de describir e interpretar o xeito como a poboación, o territorio nacional, os mitos e os metarretalos históricos se presentan nos manuais.

Por outra parte, partindo do corolario de que a Historia escolar se desenvolve baixo a égida da Historia experta e erudita, que a precede, faremos un percorrido pola historiografía xeral ecuatoriana, tratando de atopar puntos de continuidade e crebe coa Historia escolar, que nunca resulta ser serva incondicional de aquela.

Aínda cando as disciplinas escolares son debedoras das ciencias de referencia, todas ela desenvolven as súas propias especificidades –mesmo de xeito totalmente autónomo– que a miúdo as apartan dos modelos científicos e académicos de orixe.

A recuperación de fontes primarias e a súa análise hermenéutica son parte constitutivo do método histórico que guía a presente investigación. Con todo, ben compre apercibir que de ningún xeito pretendemos fetichizar as fontes, ao contrario, estamos plenamente conscientes das súas limitacións, posto que –entre outras consideracións– a miúdo describen o *deber ser* antes que o *ser* das cousas.

Palabras chave: Cultura escolar; transposición didáctica; Código disciplinar da Historia; Historia ensinada, Identidade nacional.



Resumen

Historizar la Historia escolar ecuatoriana desde su génesis hasta el momento en que alcanzó un mayor grado de consolidación —en los primeros 110 años de vida republicana independiente— es el propósito principal del presente estudio. Trataremos de determinar cómo la asignatura escolar de la Historia fue desarrollándose a la par de la inicial edificación del Estado ecuatoriano, fundado en el año de 1830 bajo el amparo de un proyecto nacional republicano.

En este sentido, interesa conocer el desarrollo de los Planes de Estudio, los Reglamentos, los modelos pedagógicos y las didácticas que intervinieron en este periodo inicial en la enseñanza de la disciplina. Y por supuesto, en la esfera de lo ideológico, también nos corresponde analizar el modo en que los discursos y los imaginarios en torno a la nueva identidad nacional fueron agenciados en los libros de texto; una de las principales herramientas de maestros y alumnos.

La primera parte del presente estudio aborda brevemente algunos de los contextos previos sobre cuya base se fundaron tanto el sistema educativo nacional como la historiografía ecuatoriana, todavía en tiempos coloniales. A continuación viene el análisis de la sociogénesis de la Historia escolar, junto con los modelos pedagógicos más generales y las didácticas específicas a la enseñanza de la disciplina, así como su inclusión en los Planes de Estudio a lo largo del periodo bajo estudio. La segunda parte emprende en la revisión de la producción de literatura escolar en el Ecuador, para luego situar dentro de este contexto la publicación de los primeros manuales de Historia nacional. Por último, en la tercera parte se analizan los textos escolares en sus discursos y narrativas, a partir de las cuales trataremos de describir e interpretar la manera cómo la población, el territorio nacional, los mitos y los metarrelatos históricos se presentan en los manuales.

Por otra parte, partiendo del corolario que la Historia escolar se desarrolla bajo la égida de la Historia experta y erudita, que la precede, haremos un recorrido por la historiografía general ecuatoriana, tratando de encontrar puntos de continuidad y quiebre con la Historia escolar, que nunca resulta ser sierva incondicional de aquella. Aun cuando las disciplinas escolares son deudoras de las ciencias de referencia, todas ellas desarrollan sus propias especificidades —incluso de manera totalmente autónoma— que a menudo las apartan de los modelos científicos y académicos de origen.

La recuperación de fuentes primarias y su análisis hermenéutico son parte constitutiva del método histórico que guía la presente investigación. Con todo, bien cabe advertir que de ningún modo pretendemos fetichizar las fuentes, al contrario, estamos plenamente conscientes de sus limitaciones, puesto que —entre otras consideraciones— a menudo describen el *deber ser* antes que el *ser* de las cosas.

Palabras Clave: Cultura escolar; transposición didáctica; Código disciplinar de la Historia; Historia enseñada; Identidad nacional.



Abstract

The main goal of this study is to present a historical analysis of how the subject of History has been taught in the Ecuadorian basic and higher education during the first 100 years of republican life of the country. This study aims to determine how the consolidation of the Ecuadorian state as a republican country in 1830 shaped the teaching of History in the educational system.

In order to achieve this goal, the development of lesson plans, educational regulations, pedagogical models and teaching methodologies used during this period will be analyzed. For a deeper analysis and understanding of the phenomenon, the ideological sphere and how the discourses and the imagery of the national identity presented in the textbooks will also be considered.

The first part of this study presents an analysis of the previous contexts which were used as a cornerstone for the development of the national educational system as well as the Ecuadorian History during the colonial era. This is followed by an analysis of the sociogenesis of the teaching of History in schools, the general pedagogical models, the specific teaching methodologies of History and the lesson plans during the colony. The second part focuses on the production of the academic literature on this topic in order to locate the context in which the instructional materials for teaching History were developed. Lastly, the third part presents an analysis of how the discourses and narratives presented on the textbooks manifested the perceptions of national territory, myths and historical metanarratives of the people.

On the other hand, departing from the corollary that the school History develops from the aegis of scholar and expert History which precedes it, we will pursue an itinerary across general Ecuadorian historiography. This, in order to find convergent and divergent patterns within the school History which has never been an unconditional servant of the scholar History.

Even when the school subjects are debtors of the referential sciences, all of them develop their own specificities—even in a completely emancipated manner—that often deviates from the original models.

The recovery of primary sources and its hermeneutical analysis is a constituent part of the historical method employed in this research. Nevertheless, it is important to mention that we do not pretend to fetishize the sources, instead, we are fully aware of its limitations. This, because—among other considerations—this analysis often describes the should be, instead of the being of things.

Key words: School culture; Didactic transposition; History subject code; Taught history; National identity.



Índice

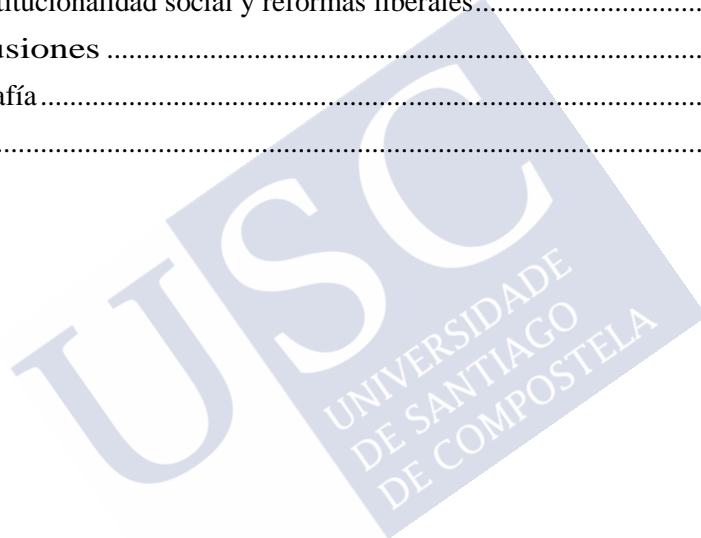
INTRODUCCIÓN, METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO.....	23
Nuestro propósito.....	23
<i>Estado de la cuestión</i>	26
<i>Delimitación del estudio y criterio temporal</i>	27
OBJETIVOS	28
<i>Objetivo general</i>	28
<i>Objetivos específicos</i>	28
Problematización del estudio y marco teórico-metodológico.....	29
Consideraciones disciplinares, curriculares y manualística escolar.....	33
De las fuentes.....	36
• <i>Heurística</i>	37
• <i>Hermenéutica</i>	38
Estructura del estudio.....	39
PARTE I	
ANTECEDENTES, CONFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	
ECUATORIANO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	43
1. LAS BASES COLONIALES DE LA EDUCACIÓN Y LA HISTORIA EN EL	
ECUADOR	45
1.1 La historia del Reino de Quito del Padre Juan de Velasco	49
1.2 La emergencia de la conciencia nacional: el proyecto ontológico de Espejo	52
2. EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ENTRE 1830 Y	
FINALES DEL SIGLO XIX.....	57
2.1 El sistema lancasteriano.....	58
2.2 La inserción de la Historia en los primeros planes de estudio del Ecuador	61
2.2.1 La Historia durante el régimen floreal y en el Plan de Estudios de 1838	64
2.3 La educación en tiempos de la República del Corazón de Jesús	67
2.3.1 Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el método simultáneo.....	70
2.3.2 Otros avances de la reforma lasallana.....	74
2.3.3 La enseñanza de la Historia durante el periodo garciano.....	75
2.3.4 La Historia en el plan de estudios de los Hermanos Cristianos	77
2.4 El periodo del progresismo	79
2.4.1 La Historia en los planes de estudio de 1878 y 1892 y la didáctica de la Historia	
en el siglo XIX.....	81

2.4.2 El romanticismo decimonónico y la construcción nacional	84
3. EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ENTRE FINALES DEL SIGLO XIX Y 1940.....	89
3.1 La educación en tiempos del liberalismo	91
3.1.1 La Historia en los primeros Planes de Estudio del liberalismo	93
3.2 El positivismo y la educación liberal	94
3.2.1 Los sistemas de Pestalozzi y Fröebel en el Ecuador	98
3.2.2 El intuicionismo y la didáctica de la Historia	103
3.3 Las Misiones Pedagógicas Alemanas y la reforma herbartiana	108
3.3.1 La Historia en el Plan de Estudios de la Misión Pedagógica Alemana	110
3.3.2 Herbartismo y didáctica de la Historia	114
3.4 La Escuela Nueva o Escuela Activa.....	117
3.4.1 La Historia en los Planes de Estudios de 1938 y 1941.....	120
3.4.2 La Escuela Nueva en la enseñanza de la Historia	125
3.5 Otras consideraciones metodológicas para la enseñanza de la Historia.....	128
3.5.1 La didáctica del tiempo y del espacio	134
3.5.2 El fin principal de la enseñanza de la Historia	138
3.5.3 Otros fines de la enseñanza de la Historia.....	142
3.5.4 El maestro que enseña Historia	145
PARTE II	
CREACIÓN, DIDÁCTICA Y USO DE TEXTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	151
4. CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN Y USO DE LOS PRIMEROS LIBROS DE TEXTO ECUATORIANOS.....	153
4.1 Los textos escolares en el siglo XIX	154
4.1.1 La eclosión de los libros nacionales de texto en el Ecuador	157
4.1.2 El Concordato y la producción editorial.....	159
4.1.3 Los manuales escolares en los sistemas de enseñanza lancasteriano y lasaliano	162
4.1.4 Didáctica de los primeros textos escolares	163
4.2 Los textos escolares en la etapa liberal	164
4.2.1 Escuela y textos escolares en el cambio de siglo	169
4.2.2 Dificultades en la adopción de los textos designados	174
4.2.3 Estado y régimen municipal.....	179
4.2.4 Textos escolares e identidad nacional	181
4.2.5 El maestro como autor	184
4.3 Fomento a la producción editorial.....	188
4.4 Los textos escolares en el sistema intuitivo	190
4.5 Los textos escolares en el sistema herbartiano.....	193
4.6 Tipología y didáctica de los nuevos textos.....	195

5. FUENTES Y ANTECEDENTES DE LOS PRIMEROS TEXTOS NACIONALES DE HISTORIA	197
5.1 Los primeros pasos de la historiografía ecuatoriana y su inclusión en los manuales escolares.....	198
5.2 La obra histórica de Pedro Fermín Cevallos y la emergencia de los textos escolares de Historia nacional.....	201
5.2.1 El manual de los Hermanos Cristianos	204
5.2.2 El cambio de siglo y la revisión histórica de Monseñor Federico González Suárez.....	205
5.2.3 Las <i>Lecciones de Historia del Ecuador para los niños</i> de Roberto Andrade	209
5.3 En el umbral de 1915	214
5.3.1 El <i>Compendio de la historia del Ecuador</i> de Camilo Destruge.....	215
5.3.2 El <i>Compendio de Historia patria</i> de Belisario Quevedo	217
5.3.3 La <i>Historia de la República del Ecuador</i> de José María Le Gouhir.....	219
5.3.4 Los manuales de Historia de Leonardo Moscoso	220
5.3.5 La <i>Historia del Ecuador, texto para la enseñanza de la historia patria</i> de Emilio Uzcátegui	223
5.3.6 Los textos escolares de Historia de Óscar Efrén Reyes	224
PARTE III	
METARRELATOS, RELATOS Y CONFLICTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS IMAGINARIOS DE LA IDENTIDAD NACIONAL ECUATORIANA	229
6. EL METARRELATO HISTÓRICO DEL REINO DE QUITO	231
6.1 El debate sobre la historia shyri en los textos escolares	233
6.1.1 El <i>saber sabio</i> y el <i>saber enseñado</i> de la Historia	237
6.1.2 El Reino de Quito como paradigma de historia densa	239
6.2 El Ecuador en el incario.....	243
6.3 Héroes del panteón cara: entre el mito y la historia.....	245
6.4 Otra visión de la conquista inca	249
6.5 El ocaso de la dinastía shyri y la afirmación del imperialismo inca	250
6.6 El Reino de Quito como nueva centralidad del Tawantinsuyo	254
6.6.1 El Guamán, el Puma y el Amaru: la centralidad de Quito en la etnohistoria contemporánea	256
6.7 Una reflexión necesaria	258
6.8 Quito y Cuzco empuñan las armas.....	259
7. GEOGRAFÍA HUMANA, CULTURAS Y ETNICIDAD EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL.....	262
7.1 La llegada de unos extranjeros venidos por el mar.....	263
7.1.1 La conquista del imperio inca	264
7.1.2 Tras las causas del triunfo español en la conquista del Tawantinsuyo	266

7.1.3 De los psicologismos y determinismos a la construcción de imaginarios.....	269
7.1.4 Un ejercicio de reinterpretación histórica	270
7.2 La construcción de imaginarios sobre el indio ecuatoriano	272
7.2.1 Oscar Efrén Reyes y Emilio Uzcátegui en la mirada de la alteridad.....	275
7.2.2 Comentarios sobre el psicologismo indígena de Belisario Quevedo	277
7.3 Lo hispano y lo indígena en la formación de la nacionalidad	280
7.3.1 Institucionalidad social y nuevos referentes civilizatorios	284
7.4 La población afrodescendiente y la construcción nacional	285
7.5 La cuestión indígena en la época republicana.....	289
8. LOS HITOS FORJADORES DE LA NACIÓN	292
8.1 Las Rebeliones y las tempranas ideas de emancipación: las Leyes Nuevas	292
8.1.1 La rebelión de las alcabalas.....	295
8.1.2 La estructura de la sociedad colonial: clases y castas	298
8.1.3 Un nuevo episodio de revolución.....	301
8.1.4 La estructura de la sociedad colonial: economía y territorio.....	302
8.2 Los procesos independentistas y la construcción de la nación.....	305
8.2.1 Quito, Luz de América.....	308
8.2.2 La suma de adhesiones a los procesos de emancipación política.....	310
8.2.3 La conquista de la independencia: las jornadas del 9 de octubre de 1820 y del 24 de mayo de 1822	311
8.2.4 Factores de la independencia y el ejemplo de la Revolución Francesa.....	318
8.2.5 Visión general sobre los procesos de emancipación política	320
9. HÉROES Y ANTIHÉROES DE LA NACIÓN.....	323
9.1 Atawalpa y Wascar en la guerra civil del incario.....	324
9.2 Rumiñawi, la imagen del héroe de la resistencia indígena.....	327
9.3 Próceres intelectuales de la emancipación en la colonia.....	330
9.4 El legado mitológico de la Batalla de Pichincha.....	331
9.5 Acciones épicas y altares a la patria.....	334
9.6 La Batalla de Tarqui y su legado histórico.....	336
10. TERRITORIO E IDENTIDAD NACIONAL.....	341
10.1 Las bases coloniales del Ecuador actual	342
10.2 Población y región	344
10.3 El territorio insular en la historia nacional	353
10.4 El Ecuador en Colombia	354
10.4.1 La ruptura con la Gran Colombia.....	359
10.5 El conflictivo cierre de la frontera sur.....	362
10.6 Lealtades nacionales y el azar de la historia	369

11. LA FORMACIÓN POLÍTICA DEL ESTADO Y SUS ACTORES.....	373
11.1 Algunos elementos del modelo de nacionalismo criollo	373
11.2 El inicio de la vida nacional independiente: extranjerismo y militarismo	377
12.2.1 La crisis de disolución nacional de 1859	380
11.2.2 Los actores del pasado en las encrucijadas de la historia.....	383
11.3 La construcción nacional en la tensión de las fuerzas políticas.....	387
11.3.1 Caracterización ideológica de los primeros textos de Historia ecuatorianos	392
11.4 García Moreno, el hombre fuerte del conservadurismo.....	396
11.4.1 García Moreno en la construcción nacional.....	400
11.4.2 Muerte de García Moreno y la era posgarciana	403
11.5 Eloy Alfaro, el hombre fuerte del liberalismo	407
11.5.1 Institucionalidad social y reformas liberales.....	413
Conclusiones	416
Bibliografía	421
Anexos	433



Índice de Cuadros

Cuadro n° 1- Diferencias entre los sistemas lancasteriano y simultáneo.....	72
Cuadro n° 2- Asignaturas en el Plan de Estudios de 1863.....	77
Cuadro n° 3- Carga horaria de las distintas asignaturas en el Plan de Estudios de los Hermanos Cristianos de 1873.....	78
Cuadro n° 4- Plan de Estudios de 1892.....	82
Cuadro n° 5- La Historia en el Plan de Estudios de la Enseñanza Primaria Superior de 1904.....	94
Cuadro n° 6- Estructura de las Escuelas Elementales y Medias y carga horaria de la Historia.....	111
Cuadro n° 7- La Historia en las Escuelas Elementales y Medias.....	113
Cuadro n° 8- Las Ciencias Sociales en los Programas Mínimos para las Escuelas Urbanas, 1938.....	121
Cuadro n° 9- Las Ciencias Sociales en los Programas Mínimos para las Escuelas Rurales 1938... 123	
Cuadro n° 10- Textos de instrucción primaria en Quito. 1871.....	155
Cuadro n° 11- Textos escolares en el Ecuador. Décadas de 1870 a 1930.....	167
Cuadro n° 12- Textos designados oficiales en 1900.....	170
Cuadro n° 13- Textos designados oficiales en 1902 para las escuelas de la República.....	173
Cuadro n° 14- Textos designados oficiales en 1902 para los colegios de la República.....	174
Cuadro n° 15- Tiempo de servicio asignado a maestros que se beneficiaron de la Ley de Jubilaciones, Montepío Civil, Ahorro y Cooperativa.....	189
Cuadro n° 16- Textos escolares escritos por maestros normalistas ecuatorianos.....	194
Cuadro n° 17- Primeros textos ecuatorianos de Historia nacional.....	199
Cuadro n° 18- Obras en la administración de Gabriel García Moreno.....	402
Cuadro n° 19- Obras en la administración de Eloy Alfaro.....	409

Índice de Gráficos

Gráfico n° 1- Juan de Velasco (1727-1792).....	50
Gráfico n° 2- Eugenio Espejo.....	53
Gráfico n° 3- Juan León Mera.....	86
Gráfico n° 4- Belisario Quevedo.....	95
Gráfico n° 5- Fernando Pons.....	99
Gráfico n° 6- Instituto Normal Juan Montalvo.....	101
Gráfico n° 7- Pinturas Costumbristas.....	106
Gráfico n° 8- Instituto Normal Manuela Cañizares.....	107
Gráfico n° 9- Carga horaria del Plan de Estudios de 1938.....	124
Gráfico n° 10- Programa de Carnaval organizado por los niños.....	127
Gráfico n° 11- Organización de materias en el Plan de Estudios de 1938.....	132
Gráfico n° 12- Emma Esperanza Ortiz. Rectora del Colegio Rita Lecumberri.....	141
Gráfico n° 13- Gonzalo Rubio Orbe. Profesor del Normal Juan Montalvo.....	148
Gráfico n° 14- Ediciones del texto de gramática de Mata y Araujo (1838-1855).....	156
Gráfico n° 15- Contraportada de la edición de 1875 de Mata y Araujo.....	157

Gráfico n° 16- Página del Compendio de la Historia del Ecuador de Pedro Fermín Cevallos, redactado según el método catequístico.....	164
Gráfico n° 17- Pedro Fermín Cevallos. Autor del primer libro de texto ecuatoriano.....	166
Gráfico n° 18- Circular del Ministerio de Instrucción Pública.....	175
Gráfico n° 19- Portada de la edición de 1879 del texto de Pedro Fermín Cevallos.....	203
Gráfico n° 20- Roberto Andrade.....	211
Gráfico n° 21- Camilo Destruge.....	216
Gráfico n° 22- Publicidad del manual de Historia del Ecuador de Emilio Uzcátegui.....	223
Gráfico n° 23- Óscar Efrén Reyes.....	225
Gráfico n° 24- Calicuchima.....	246
Gráfico n° 25- Huayna Cápac.....	252
Gráfico n° 26- Gonzalo Pizarro.....	265
Gráfico n° 27- Oficial español.....	267
Gráfico n° 28- Indio ecuatoriano, tocando el rondador.....	281
Gráfico n° 29- Próceres de la Independencia.....	306
Gráfico n° 30- Ejecución de Manuel Quiroga (Cuadro de Villacrés).....	307
Gráfico n° 31- Escudo de Guayaquil.....	312
Gráfico n° 32- Firma del acta de Independencia de Guayaquil.....	313
Gráfico n° 33- Uniforme del Ejército Regular, organizado por el Liberador en los años de 1819 a 1822.....	317
Gráfico n° 34- Rumiñahui.....	327
Gráfico n° 35- Pirámide de la Cima de la Libertad.....	332
Gráfico n° 36- Monumento a Sucre, erigido en 1892, en Quito.....	335
Gráfico n° 37- Casa donde se firmó el Convenio de Girón.....	339
Gráfico n° 38- Un caserío en el Oriente ecuatoriano; la misión de Santiago de Méndez.....	345
Gráfico n° 39- Sección de un ingenio de azúcar.....	348
Gráfico n° 40- Carretera de penetración al Oriente ecuatoriano.....	350
Gráfico n° 41- Una india jíbara portando a su vástago en forma un tanto diversa de la manera que lo hacen sus hermanas de la Serranía.....	352
Gráfico n° 42- Isla Carlos o Santa María, vegetación de las playas.....	454
Gráfico n° 43- Mapa de la Gran Colombia.....	456
Gráfico n° 44- Puerto de Guayaquil, por el que se hace la mayor parte del comercio de exportación e importación de la República.....	358
Gráfico n° 45- El Ecuador según la línea Restrepo-Humboldt.....	364
Gráfico n° 46- El Ecuador según las pretensiones peruanas.....	364
Gráfico n° 47- Óscar Efrén Reyes (tercero de izquierda a derecha) con su hijo Byron (izquierda) en la misión capuchina de Aguarico, Amazonía.....	366
Gráfico n° 48- Una india YUMBA del Napo. Los tatuajes y la larga gargantilla son los obligados adornos de la mujer de la selva.....	368
Gráfico n° 49- José María Urbina.....	378
Gráfico n° 50- Banderas tricolor y marcista.....	382
Gráfico n° 51- Juan José Flores.....	384
Gráfico n° 52- Arzobispo Federico González Suárez.....	388
Gráfico n° 53- Jacinto Jijón y Caamaño.....	389
Gráfico n° 54- Óscar Efrén Reyes, rector del Colegio Nacional Montúfar y el personal docente, 1941.....	391
Gráfico n° 55- Carretera García Moreno.....	403
Gráfico n° 56- Gabriel García Moreno.....	404

Gráfico n° 57- Palacio de Gobierno (X) Sitio donde murió García Moreno.....	405
Gráfico n° 58- Eloy Alfaro Delgado.....	407
Gráfico n° 59- Ferrocarril en la Nariz del Diablo.....	410

Acrónimos

HH.CC. Hermanos de las Escuelas Cristianas

R.O. Registro Oficial

I.M. Informe Ministerial



Introducción, Metodología y marco teórico

Nuestro propósito

El presente trabajo se propone estudiar la sociogénesis y el desarrollo de la asignatura de Historia en la escuela ecuatoriana –en el marco del sistema nacional de educación en construcción– y de cómo desde dicha disciplina derivaron discursos, símbolos e imaginarios que, en último término, fueron parte de la materia prima con que se construyeron los sentidos, no homogéneos, de la identidad nacional. Si bien nuestro principal foco de interés se ha de centrar en la escuela, también prestaremos atención al nivel secundario no solo por representar una continuidad de la instrucción primaria, sino también porque hemos advertido que muchos de los textos de Historia nacional que circularon en el país –nuestra principal fuente de consulta– se usaron lo mismo en escuelas que en colegios.

El corte temporal de este trabajo abarca un siglo; desde el año de 1830 en que se funda la república, hasta inicios de la década de 1940¹, momento en el que tanto el sistema educativo ecuatoriano como el propio Estado nacional se encontraban más consolidados. A la sazón, es este también un importante periodo de reconfiguración del mapa geopolítico mundial, dentro de un escenario en que los nacientes Estados nacionales buscaban sumar adhesiones a sus «comunidades imaginadas» mediante procesos de incorporación tanto de territorios como de poblaciones. Sin embargo, en los procesos de constitución de las naciones modernas también operaron acciones de exclusión, negación y subordinación hacia las diversas manifestaciones de heterogeneidad cultural, vistas por entonces como riesgo y amenaza contra los modelos de las identidades nacionales homogéneas que se proyectaba consolidar.

En el caso de Latinoamérica, tras los procesos independentistas vino la inmediata formación de varios Estados nacionales. Simón Bolívar propuso adoptar el modelo del *uti possidetis iuris*, es decir, los nacientes países tomarían como fronteras los límites de las jurisdicciones coloniales que les habían correspondido hasta 1810, considerado como el último año de legítimo reinado de la monarquía española sobre América. De este modo, la actual República del Ecuador se fundó –de manera aproximada– sobre las bases territoriales de lo que fuera la colonial Real Audiencia de Quito², la que a su vez estuvo supeditada al Virreinato de Lima en sus inicios, y más tarde al Virreinato de Nueva Granada, con su sede central en Bogotá. El territorio hoy ecuatoriano permaneció sujeto a esta última dependencia durante sus primeros ocho años de vida

¹ Pudiera parecer un esfuerzo excesivo en cuanto a la observación en el tiempo. El foco más específico se ha de situar entre las décadas de 1870 (cuando se publica el primer manual de historia nacional) a 1940, pero las décadas inmediatamente anteriores en las que se ‘procesa’ la creación del Ecuador como Estado condicionan, como tendremos ocasión de apreciar, tal foco más específico.

² Los territorios coloniales se dividían en Virreinos, Capitanías y Reales Audiencias.

tras el rompimiento del pacto colonial, hasta la separación de la República de Colombia (conocida a la postre como la Gran Colombia) en 1830, año en que se fundó la actual República del Ecuador.

Sin embargo, el ensamblaje del rompecabezas regional fue bastante más problemático y aleatorio de lo que normalmente suele pensarse (y enseñarse); por una parte, dentro de las antiguas jurisdicciones coloniales se presentaban marcados regionalismos en oposición, agravados por las malas condiciones de las vías de comunicación y la difícil geografía que caracteriza a varios países latinoamericanos. Existió también una débil presencia de los gobiernos centrales, lo que se tradujo en el surgimiento de prácticas caciquiles y clientelares a nivel local, así como la consolidación de distintos circuitos comerciales autárquicos de subsistencia. Pero a pesar a todos los escollos presentes, en este periodo también se ensayaron entusiastas aunque efímeros proyectos panamericanistas que intentaron aunar vastos territorios en grandes proyectos nacionales; tal fue el caso de la unidad grancolombiana y la Confederación Peruano-Boliviana.

Ahora bien, si consideramos que muchos de los ideólogos y próceres de la independencia formaron sus ideas y proyectos abrevando en la fuente de la filosofía ilustrada, cuyo desenlace –la Revolución Francesa– hizo de la educación pública estatal uno de los pilares fundamentales sobre el que se habrían de sostener las identidades nacionales bajo la nueva consigna de «libertad, igualdad y fraternidad», cabe preguntarse en qué medida estas ideas influyeron en la constitución de los Estados nacionales latinoamericanos, y si la educación, efectivamente, fue uno de los ámbitos de creación y difusión de los discursos de la identidad nacional. Y de ser así, a través de qué medios y canales se transmitieron estos mensajes, sorteando qué conflictos y contradicciones y en base de qué fuentes y elementos.

Lo cierto es que los flamantes Estados latinoamericanos no podían sustentarse sobre la sola base del reparto del mapa geopolítico; debían además justificar su existencia en determinados elementos simbólicos y discursivos referentes a una ontología nacional, que en el caso que nos compete se trataría de una suerte de «esencia de lo ecuatoriano» supuestamente natural, eterna y atemporal. **Teniendo en cuenta estos antecedentes, en este estudio intentaremos develar los contextos de producción y la incorporación –conflictiva y no pacífica– de las narrativas sobre la identidad nacional en los primeros discursos historiográficos que circularon en las escuelas y colegios del país.**

Sin embargo, al echar un primer vistazo panorámico a las primeras décadas de vida republicana independiente, advertimos una clara ambigüedad y conflictividad por el establecimiento de distintos modelos de identidad nacional como tónica del periodo. Las vertientes en torno al problema de la unidad nacional emanan de múltiples fuentes: Por un lado tenemos las contradicciones al interior de las clases dominantes, las que pugnaron por imponer su propio modelo como paradigma hegemónico al conjunto de la sociedad (conservador o liberal). Por otra parte, un marcado regionalismo expresado en abiertas rivalidades entre los distintos territorios amenazó con echar abajo la propia

existencia de la nación, a lo que –para empeorar las cosas– también se suman los conflictos territoriales con los países fronterizos. Por último, la presencia de múltiples alteridades étnicas y lingüísticas en el país puso sobre el tapete la cuestión del modelo ideal de ciudadanía ecuatoriana, cuestión tanto más compleja cuando consideramos las tradicionales relaciones de dominación que, durante la colonia, mediaron en las relaciones interétnicas, las que se heredaron y continuaron reproduciendo durante la vida republicana, pasando por encima de los tempranos postulados de igualdad sobre los que se sustentó la retórica nacionalista.

En consecuencia, **no cabe hablar de un único modelo o proyecto de identidad ecuatoriana**, como se podría desprender de la delimitación nacional y territorial establecida; más bien, habrá que centrar el análisis en la pugna y en el conflicto entre los distintos grupos socio-políticos y de presión por establecer *determinados y particulares modelos* de identidad nacional. Evidentemente, unos grupos tuvieron más poder que otros para imponer su propio proyecto. Los grupos menos influyentes, en cambio, o fueron incluidos en el proyecto nacional con la asignación de roles subalternos, o sencillamente fueron del todo excluidos e invisibilizados.

En vista de la naturaleza de este estudio, es claro que una de las principales fuentes de análisis la constituyen **los textos escolares**, pues en ellos nos es posible localizar la más amplia exposición discursiva sobre el tema de la identidad nacional. Por lo tanto, la manualística es uno de los ámbitos principales de este trabajo, aunque en ella no se agota el tema, ya que también hemos de revisar otras fuentes como los Planes de Estudio y los distintos documentos rectores del sistema educativo ecuatoriano, así como las obras de diferentes autores que abordan la temática en el periodo que nos ocupa, por no referirnos, por otra parte, a las diversas acciones prácticas escolares que frecuentemente acompañaban las lecciones de aula y los textos con una panoplia de gestos, simbolizaciones y conductas de refuerzo socializador y formativo, que aun estimando su interés aquí, sin embargo, no podremos examinar.

El presente trabajo no habría podido llevarse a cabo sin el apoyo oportuno y la ayuda de varias personas a quienes hago extensivo mi reconocimiento y agradecimiento. En primer término, un lugar de mención especial al Dr. Antón Costa Rico, reconocido investigador en el campo de la Historia de la educación, y, sobre todas las cosas, generoso maestro, siempre presto a brindar sus consejos y compartir sus conocimientos así como sus fuentes de información, en cuestiones tanto de fondo como de forma. Su inapreciable guía estuvo presente durante todo el largo proceso de cuatro años de duración de este trabajo. Un agradecimiento también al codirector de esta tesis, Dr. José Manuel Castellano, canario residente en Ecuador y amplio conocedor de la Historia nacional, ámbito al que ha venido dedicado sus investigaciones en los últimos años, con quien además, en la cercanía, he podido intercambiar interrogantes y problemáticas suscitadas.

Un agradecimiento especial a la Dra. Gabriela Ossenbach Sauter, directora del Centro de Investigación MANES de la UNED, quien desde temprano se interesó en este trabajo incluso cuando el tema no estaba del todo definido. La invitación que me

hiciera extensiva para participar como panelista en el Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana CIHELA, celebrado en la ciudad de Medellín en 2016, fue uno de los hitos que sirvieron de guía en el siempre delicado momento de delimitar el tema de investigación. Los comentarios realizados por la revisora del panel, Dra. Rosemarie Terán Najas, echaron nueva luz sobre los avances más recientes en un tema que por entonces me encontraba realizando tanteos un tanto a ciegas, en el siempre difícil momento de emigrar de un campo del saber a otro; en mi caso, de la antropología (mi formación inicial) al de la educación y su historia.

Quiero también agradecer a mi amigo y colega, Javier González Diez, antropólogo emigrado a la educación como yo, a quien debo la recuperación de un importante reporte sobre libros escolares para el año de 1902, en la biblioteca Aurelio Espinosa Pólit de Quito. Sus observaciones y recomendaciones respecto de este trabajo también me significaron un muy importante y valioso aporte.

Estado de la cuestión

Los temas de la identidad nacional y la historia de la historiografía ecuatoriana son tópicos que han convocado a la reflexión a varias generaciones de investigadores de ayer y hoy. Sobre el primer tema, son clásicos los trabajos de Juan León Mera (1868), Remigio Crespo Toral (1924), Alberto Muñoz Vernaza (1937), José María Vargas (1968), Benjamín Carrión (1977), así como los más contemporáneos de Jorge Enrique Adoum (2000), Erika Silva (2004) o Juan Valdano (2005). Menos prolífica que el primer tema, la reflexión sobre la producción histórica en el país ha sido emprendida por Isaac Barrera (1956), Gabriel Cevallos García (1960), Jorge Salvador Lara (1963), Adam Szaszdi (1963) y, en tiempos recientes por parte de Enrique Ayala Mora (2014, 2015) y Guillermo Bustos (2017).

Pero salvo los dos últimos autores y el padre dominico José María Vargas, la génesis y el desarrollo de la disciplina de la Historia en la escuela ecuatoriana, así como su aporte en la construcción de la identidad nacional, son cuestiones que han sido largamente soslayadas por investigadores y ensayistas. Incluso los tres autores citados dedican unas pocas líneas a la enseñanza escolar de la Historia, como acápites de su esfuerzo más sostenido por historiar el desarrollo de la disciplina y la cultura nacional en su conjunto. En todo caso, más que de «brevedad» cabe hablar de concisión sintética, puesto que sus estudios nos aportaron valiosos datos que nos permitieron seguir el hilo conductor de la génesis y del desarrollo de la Historia nacional en la escuela ecuatoriana, entre otras cosas porque nos han informado sobre el «dónde y qué buscar», particularmente en lo que se refiere al reporte y breve caracterización de los primeros manuales de historia nacional.

Al estudio sobre manualística escolar en el Ecuador, para el periodo que nos ocupa, también se agrega un importante capítulo de libro de Rosemarie Terán Najas (2015) que trata sobre la imagen de Iberoamérica en los textos de historia ecuatorianos, entre los que incluye las obras de Pedro Fermín Cevallos y Óscar Efrén Reyes, autores fundamentales en nuestra investigación. Otros análisis sobre textos escolares

ecuatorianos –campo de estudio poco desarrollado en el país– abordan obras más recientes en el tiempo (Salazar, 1991; Granda, 2003), entre los que destacan –señala Ossenbach 2009– aquellos que tratan sobre el conflicto limítrofe entre Ecuador y Perú luego de la firma de la paz en 1996 (Cordovez; Denegri; Granda; Porras; Salgado, 1998; Luna, 1998; Samaniego, s/f).

Por lo expuesto, consideramos que el tema de estudio es relevante puesto que encara un ámbito de análisis y reflexión poco desarrollado en el Ecuador, máxime para el periodo de construcción e inicial consolidación del sistema educativo nacional. Ahora bien, más allá del ámbito experto, intelectual y profesional de los historiadores, la escuela es uno de los principales agentes socializadores y difusores de la disciplina a un conjunto más amplio de la población, por lo que incursionar en este espacio es una tarea a todas luces relevante y necesaria para entender los procesos de la génesis del imaginario histórico y de su incidencia en la construcción de la identidad nacional.

El desarrollo del sistema educativo ecuatoriano es uno de los marcos contextuales más importantes de este trabajo. Aquí nos detendremos en el estudio de las instituciones, sistemas educativos y modelos pedagógicos que se adoptaron en el Ecuador, sobre cuya tesitura general colocaremos la enseñanza escolar de la Historia. Este es un tema en el que las investigaciones se encuentran en una fase más avanzada; destacan en los últimos años las tesis doctorales de Rosemarie Terán Najas (2015), Sonia Fernández³ (2013) y Milton Luna (2014), así como trabajos de décadas anteriores autoría de Gabriela Ossenbach (1989)⁴, Julio Tobar Donoso (1940), Emilio Uzcátegui (1951), Darío Guevara (1965), Jorge Gómez (1993), entre otros. Por tocar el periodo de nuestro estudio, las investigaciones de Terán y Guevara serán el hilo conductor de los capítulos segundo y tercero, a los que aportaremos con ulteriores datos recuperados de fuentes primarias. En el capítulo primero iremos un poco más atrás en el tiempo, y revisaremos brevemente las características del sistema educativo colonial que fue heredado por la república, y buscaremos el rastro de la Historia nacional en sus orígenes más pretéritos.

Delimitación del estudio y criterio temporal

Esta investigación abarca el periodo de un siglo: desde el año de 1830 en que se funda la República, hasta inicios de la década de 1940, más en concreto el año de 1942⁵. En dicho periodo se produjeron profundas e importantes transformaciones que parten desde la misma creación hasta un momento de mayor consolidación del Estado nacional ecuatoriano. Por otra parte, consideramos que la década del cuarenta del siglo XX

³ El estudio de Fernández aborda el desarrollo del movimiento de la «Escuela Nueva en el Ecuador», el que viene a colmar una importante laguna. En su estudio compilatorio sobre el pensamiento educativo ecuatoriano, Villamarín (2011) refiere: “Y en cuanto a la Escuela Nueva, a nuestro juicio, su importancia amerita estudios especializados que aún no se han iniciado en el país” (p. 12).

⁴ El trabajo de Gabriela Ossenbach es producto de su tesis doctoral, la que así como la tesis de Sonia Fernández, fue recientemente publicada en formato libro (2008) por la Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.

⁵ Tomamos como límite final 1942, puesto que en este año se publicó el último tomo (corto en extensión) del célebre manual escolar *Breve historia general* de Óscar Efrén Reyes. Los otros dos tomos vieron la luz en la década del treinta.

marca un periodo de inflexión en la conciencia nacional, toda vez que en 1941 el país vio cercenarse cerca de la mitad de su territorio tras el conflicto armado con el Perú. La profunda herida que este evento infligió sobre la conciencia nacional marca –a nuestro entender– una nueva etapa en la forma de imaginar la nación ecuatoriana, cuyo impacto e importancia ameritan por sí mismos un estudio aparte.

Pero en todo caso, la periodización anteriormente expuesta no es más que contingente. Lo que en último término nos convoca es el llamado de Julio Ruiz Berrio (1997), quien afirma que la Historia de la educación tradicionalmente ha adoptado como propios los periodos de la Historia general de los países, debido sobre todo a que los autores se limitaban a reproducir la periodización de los manuales de Historia general. Sin embargo, en las últimas décadas: “[...] caminamos hacia una historiografía propia, como debe ser, que ponga atención a los grandes hechos educativos, ya que son los que distinguen verdaderamente unos periodos pedagógicos de otros” (p. 168).

Con esta indicación a la vista, dentro del corte temporal de este estudio caben las primeras propuestas educativas que vinieron con la república desde su propia fundación hasta la llegada, en la década de 1930, del movimiento de la Escuela Nueva, y en cuyo ínterin se sucedieron diversas propuestas y movimientos pedagógicos. En segundo lugar, dentro del periodo de nuestro estudio, más concretamente entre las décadas de 1870 a 1930 asistimos a una etapa de eclosión, desarrollo y consolidación en la producción de textos escolares de Historia. Partiremos desde el pionero *Compendio de Historia* de Pedro Fermín Cevallos, dado a la imprenta en 1871, hasta la publicación de uno de los textos escolares más celebrados y recordados de la textología escolar ecuatoriana; la *Breve Historia general* de Óscar Efrén Reyes, obra compilada y sistematizada entre las décadas del treinta e inicios de los cuarenta, y que a decir de Ayala Mora (2015) es el manual “[...] que mayor número de ediciones e influencia ha tenido en nuestra vida nacional” (p. 134). De este modo, podremos cotejar los distintos discursos presentes en los trece manuales que nos ha sido dado recuperar, en un tiempo en que tanto la educación, como la política y el proyecto nacional se vieron sujetos a diversos cambios y sufrieron un significativo proceso evolutivo.

Objetivos

Objetivo general

Examinar la génesis y el desarrollo del estudio de la Historia nacional en la escuela ecuatoriana, y el aporte que esta disciplina brindó a formación de los imaginarios de la identidad nacional entre los primeros ecuatorianos.

Objetivos específicos

- Localizar las fuentes primarias que aportan datos sobre la génesis y el desarrollo de la disciplina de la Historia en la escuela ecuatoriana.

- Localizar y realizar un repertorio de los textos escolares de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX y ponerlos en relación con los planos metodológicos y curriculares dentro de los que se encuentran insertos.
- Identificar los distintos elementos discursivos, simbólicos y materiales con que la Historia ecuatoriana ha construido los sentidos e imaginarios de la identidad nacional.
- Analizar la inclusión de dichos elementos en los textos escolares, así como su presencia en los planes de estudio y en las elecciones metodológicas y pedagógicas.
- Identificar las contradicciones dialécticas presentes en el proyecto de construcción de una identidad nacional unitaria, en relación con la diversidad étnica y cultural, el regionalismo y las disputas ideológicas. Buscaremos el rastro de estas contradicciones en el diseño de los programas educativos y su reflejo en los textos escolares.
- Evaluar la cobertura de la Historia escolar y su impacto sobre los procesos educativo y socializador.

Problematización del estudio y marco teórico-metodológico

Toda elección metodológica tiene implícitas las preguntas que el investigador formula de cara al problema que se plantea: ¿Qué queremos buscar?; ¿dónde queremos buscar?; ¿cómo pretendemos operar? Sin olvidar –siguiendo en esto a Giddens (1983)– los supuestos ontológicos con los que el investigador aborda su objeto de estudio; ¿cuál es la naturaleza de aquello que se está estudiando? Pues bien, para iniciar, hay que mencionar que los discursos de la identidad nacional se construyen a partir de determinados elementos materiales y simbólicos que les dan forma y sustento. No suponemos, como lo hace Begehot (1988), que dichos elementos sean esenciales ni “tan antiguos como la historia” (p. 83), ni tampoco adherimos a la posición de Gellner (2001) para quien los nacionalismos “inventan naciones donde no existen” (p. 14). Más bien, desde una posición intermedia –cercana a la línea de Anderson (2007) y Hobsbawm (1998)– partimos del supuesto que las naciones modernas, ni surgen *ex nihilo*, pero tampoco poseen unos arquetipos inmóviles o una ontología atemporal y eterna. Tal como las entendemos hoy, las naciones son un fenómeno de la modernidad, aunque bien es verdad que muchas de ellas echan parte de sus raíces en épocas previas, allá donde la memoria no alcanza a llegar.

Por otra parte, cabe también señalar la estrecha interrelación existente entre la emergencia de los Estados nacionales modernos y la organización de los sistemas educativos actuales, proceso que se empezó a gestar en el siglo XVIII impulsado por las ideas ilustradas, y que cobró auge en el siglo XIX aupado por el influjo tanto del utilitarismo y del positivismo así como del romanticismo. En este contexto, la escuela, una de las primeras instituciones socializadoras, debía ser el espacio de difusión de las identidades nacionales.

Otro factor decisivo para la organización de los sistemas públicos de enseñanza sería la necesidad de transmitir a través de las escuela nuevos

valores que debían contribuir a la creación de una conciencia nacional y un nuevo imaginario colectivo, el cual se concretó muchas veces en la idea de la *patria*. Esta cuestión se mostró muy relevante, dado que la historia de los países occidentales en el siglo XIX se caracterizó por la tendencia de los Estados y las naciones a adecuarse al modelo de *Estado nacional*, adquiriendo cada vez más la idea de nación un carácter marcadamente político. (Ossenbach, 2005, p. 27)

En definitiva, los emergentes nacionalismos del siglo XIX buscaban encastrar dentro del molde de una sola pieza el concepto sociológico de nación con el político de Estado. Si en los Estados absolutistas del Antiguo Régimen el poder descansaba en manos de monarcas a quienes el pueblo debía irrestricta sumisión y obediencia, en los Estados postrevolucionarios el pueblo se debía alzar como el legítimo soberano. Al reino, compuesto por vasallos, debía sucederle la nación, conformada por la universalidad de los ciudadanos; sujetos de derecho para cuya salvaguardia el poder debía dividirse en tres instancias independientes (legislativo, ejecutivo y judicial). En este escenario, el concepto de nación empezó a revestirse con los ideales ilustrados de la igualdad y la fraternidad, pues en su seno una comunidad imaginada de «iguales» compartiría rasgos culturales comunes como lengua, religión, valores y creencias, además de un pretendido origen étnico similar y un mismo territorio.

Dicha igualdad, más ideológica y declarativa que real, se vio interpelada por el concepto de *clases sociales* acuñado por el marxismo, con el que se iluminaron las contradicciones y asimetrías existentes al interior de los nacientes Estados nacionales. Si bien la sociedad estamental del Antiguo Régimen fue liquidada, la burguesía —que tras el proceso revolucionario se hizo con el poder y la organización del Estado— sostuvo un sistema de desigualdad entre connacionales, esta vez sustentado sobre la base de relaciones asimétricas de producción de un capitalismo cada vez más acelerado.

En el sentido expuesto, en el abordaje del díptico *nacionalismo y sistema educativo* las teorías marxistas han gozado de amplio reconocimiento y difusión, no exentas, por otra parte, de reflexiones críticas realizadas en su mismo interior o aledaños, y aun de algunos fundados distanciamientos. Partiendo de ellas, se ha formulado que los Estados nacionales son «instituciones burguesas» en donde se crean, defienden y legitiman los intereses de las clases dominantes. El sistema educativo por su parte, sería uno de los ámbitos de los que el Estado se sirve para difundir su ideología y justificar las bases de su control sobre todo el conjunto social.

Althusser con su *teoría de la reproducción escolar* sintetiza muy bien el modelo: “el sistema escolar como mediación ‘reproductora’ de las estructuras sociales clasistas que fundamentan las sociedades capitalistas, divididas en clases ‘antagónicas’” (en: Costa, s/f, p. 15). Mirando desde este prisma, los investigadores tradicionalmente adscritos al materialismo histórico *han buscado* la «articulación de clases antagónicas» en las «relaciones asimétricas de producción» (explotación), cuya naturaleza (ontológica) es universal y por ella se explica toda la historia de nuestra especie, de hecho, ella misma sería «el motor de la historia».

Desde una perspectiva crítica, el antropólogo marxista mexicano Ángel Palerm (1994) se muestra opuesto a los «dogmas de fe» y la «relevación» suscitadas por el marxismo ortodoxo, los que con excesiva frecuencia “han sustituido al trabajo duro de obligar a la historia y a la sociedad a demostrar sus verdades, y la interpretación de textos ha pretendido tomar el lugar de la investigación y del trabajo teórico” (p. 96). Ahora bien, en el presente estudio no adherimos, en primer lugar, al contenido ontológico del marxismo, pues en este trabajo no se pretende encontrar –ni sugerir que exista– un finalismo metafísico y teleológico de la historia (que en último término, concluye con el desenlace de desaparición de los Estados, y el surgimiento de una nueva institucionalidad social, en teoría más horizontal), lo que además implicaría caer en una posición determinista y reduccionista.

En segundo lugar, como menciona el profesor Antón Costa (s/f), si bien el marxismo ha sido “particularmente proficuo para la explicación de los cambios históricos” también es cierto que, por otro lado, “ha oscurecido la subjetividad de los individuos y sus márgenes de libertad, a mayor predicamento del concepto de ‘clases sociales’” (p. 14). A este mismo respecto, Mar del Pozo (2008) se pronuncia en contra del tratamiento algo simplista con el que se ha abordado el tema del nacionalismo y su difusión escolar, dentro de un itinerario “de arriba abajo”, esto es, dictaminado unilateralmente desde las altas esferas del Estado-nación y acatado, así sin más, por educadores y educandos, como si “no pudieran producirse procesos de resistencia ante los dictámenes provenientes de las altas instancias” (p. 28).

En el fondo, nos encontramos frente al debate *agencia* versus *estructura*. Por este último se entiende el conjunto de factores materiales, institucionales (en sentido funcionalista) y culturales que limitan la acción humana, los cuales se transmiten por medio de los proceso de socialización, los que llegan a arraigarse de tal manera en los individuos que resultan determinantes en la modelación de su conducta. La agencia, en cambio, reivindica la autonomía y la capacidad de los individuos de actuar independientemente, tomando sus propias resoluciones y acciones por encima de los constreñimientos estructurales.

En términos epistemológicos, este debate se encuentra en el corazón mismo de los dos grandes paradigmas de las Ciencias Sociales: Por un lado, el *paradigma explicativo* defiende la existencia de leyes y regularidades en el mundo social, por lo que se puede aspirar a formular explicaciones científicas que den cuenta de ellas. Pertenecen a esta corriente el funcionalismo, el estructuralismo, el estructural-funcionalismo, el materialismo histórico, y por supuesto, todas las vertientes del positivismo. Con matices y enfoques diferentes, todas estas corrientes conceden la primacía a las estructuras como factor determinante en la forma que tanto la historia como la conducta humana adoptan.

En la otra arista, el *paradigma interpretativo*, emparentado con la fenomenología y el existencialismo, reclama la primacía de la subjetividad individual y la intencionalidad propia de las acciones humanas en el decurso del universo social. Más que buscar leyes invariables y universales en las que los fenómenos sociales puedan ser

explicados, se propone una aproximación hermenéutica, o sea, una *interpretación aproximada* y mediatizada (por la subjetividad de los sujetos sociales y del propio investigador) de los hechos sociales.

Más que de negación mutua sobre la existencia o no de estructuras o autonomía de los agentes, de lo que se trata es de un campo de fuerzas en tensión: ¿Qué empuja más fuerte, la *agencia* o la *estructura*? Giddens (1984) y Bourdieu (2012) han tomado por un camino intermedio. Giddens con su *teoría de la estructuración* asigna a la *agencia* y a la *estructura* un mismo estatus ontológico, en el que ambos son entidades mutuamente constitutivas, en permanente interacción. A su vez, a través del concepto *reflexividad* intenta iluminar la habilidad del agente de modificar su posición en la estructura, mucho más en la medida que se es consciente de dicha posibilidad. Huelga subrayar que el rango de acción a través de la reflexividad ha aumentado con el advenimiento de la sociedad post-tradicional.

De su parte, la *teoría de la práctica* de Bourdieu ha tenido una enorme influencia en las Ciencias Sociales, a través de los conceptos centrales de *campo*, *capital* y *habitus*: el campo es el espacio de socialización de los agentes; en él se encuentran varias formas de capital tales como el prestigio o la posesión de bienes de orden material. En su posición estructural dentro de este campo y con posibilidades de acceso a unos determinados tipos de capital, el agente internaliza relaciones y expectativas que dan forma a su *habitus*, esto es, a su forma de ser y actuar individual y socialmente como miembro de un segmento de la sociedad a la que pertenece. La *estructura* y el *agencia* se interrelacionan; la primera constriñe la acción de los sujetos individuales, pero éstos, a su vez, modifican las estructuras a través del tiempo y mediante su acción, tanto en términos de *longue durée* como coyunturales.

Para entender esta interrelación, es necesario colocarse en un eclecticismo coherente, en una integración paradigmática que dé cuenta de la acción de los agentes sociales integrados en la estructura social que los contiene. Así, los grandes paradigmas explicativo y comprensivo pueden hallar un cierto grado de integración, si bien los estudios históricos suelen estar más cercanos al primero:

Las investigaciones históricas son estudios que más frecuentemente se sitúan en el espacio paradigmático explicativo, aunque abiertos a una cierta integración paradigmática; generalmente hipotético deductivos, analíticos, descriptivos y explicativo-interpretativos (con una versión no muy exigente de lo que estos puedan querer decir); estudios que pueden ser elaborados y resueltos desde un marco teórico específico y singular, o desde un conjunto teórico complementario, obedeciendo y situándose siempre en un contexto paradigmático: o fundamentalmente explicativo, o interpretativo, o socio crítico. (Costa, s/f, p. 23)

Aunque no obstante y con el tiempo: “Parecería registrarse un deslizamiento desde el paradigma explicativo (con marcado eco del estructural-funcionalismo) hacia el paradigma interpretativo” (Costa: 2011, p. 21). La interpretación del discurso y el imaginario nacionalista dentro de los textos de Historia —nuestra principal fuente de

consulta— nos coloca principalmente dentro del marco de los paradigmas interpretativos, sin menoscabo del análisis que haremos de las estructuras sociales presentes en el Ecuador, con el respectivo uso de los marcos teóricos correspondientes.

Consideraciones disciplinares, curriculares y manualística escolar

La extensión temática y la naturaleza del presente estudio nos coloca en el ámbito de la Historia de las disciplinas escolares, más en concreto, la Historia de la historiografía escolar. En su sentido más general, se trata de una tradición de estudios que, de acuerdo con Viñao (2006), se configura de manera más definida a partir de los años setenta con los estudios de Ivor F. Goodson en Inglaterra, y Dominique Julia y André Chevel en Francia. La vertiente inglesa se nutre, entre otras fuentes, de la llamada *Nueva sociología de la educación* así como de los *curriculum studies*. Por su parte, la corriente francesa se desprende de los dominios de la *Historia cultural* que, llevada al ámbito de la educación configuró la historia de la *Cultura escolar*. En cuanto al espacio español, si bien ya en los años ochenta se iniciaron las primaras incursiones en este campo de estudios, fue a mediados de los noventa —refiere Valls (1999)— cuando las investigaciones ganaron elaboración y extensión, lo que en parte se debe a la recepción de las obras antes mencionadas de tradición anglo y francófona.

Frente al énfasis casi exclusivo que la Historia de la educación había puesto en las instituciones, políticas, figuras y sistemas educativos, preferentemente de carácter oficial, la Historia de las disciplinas escolares busca incursionar en la práctica educativa; un espacio en el que muy a menudo se verifica una importante brecha entre lo prescrito por las altas instancias y lo que *realmente* sucede en la praxis del día a día, dentro de las aulas escolares. La constatación y el análisis de esta situación por lo general se han centrado en señalar a la escuela como un lugar hermético, conservador y refractario a los cambios, lo que estaría a la raíz del «atraso» que las disciplinas escolares llevan con respecto a los avances de las ciencias de referencia, en nuestro caso, la Historia académica. Y eso es así puesto que las disciplinas escolares han tendido a ser vistas como simples epifenómenos de las ciencias surgidas o resignificadas al amparo de la Ilustración, por lo que su razón de ser no sería otra que la «pedagogización» de los saberes científicos y académicos con el fin de hacerlos accesibles al público joven. Para ello bastaría con simplificar y traducir los códigos abstractos del saber experto a otros códigos intuitivos, concretos y gráficos, más acordes a las tiernas inteligencias.

Tal noción de las cosas colocó un velo durante largo tiempo delante la mirada de los investigadores, que no supieron reconocer en las materias escolares un *fenómeno* propio, digno de ser estudiado —a no ser para los psicopedagogos, dedicados señaladamente a la ontogenética, esto es, a la «dosificación» de los contenidos en arreglo con la edad— pues, en el ámbito disciplinar propiamente dicho, no se trataría más que de realizar recortes de las ciencias y trasvasarlos a la escuela en un formato sencillo y acotado, cuánto mejor si ameno y divertido. En suma: “Este esquema, largamente aceptado por los pedagogos, los didactas y los historiadores, no deja ningún lugar a la existencia autónoma de las «disciplinas»: ellas no son más que la

combinación de saberes y de métodos pedagógicos” (Chervel, 1988, p. 65 traducción propia).

En respuesta a estas nociones, hasta entonces fuertemente enclavadas en el sentido común de docentes e investigadores, los historiadores de las disciplinas escolares anteponen la observación (empírica en primer término, fuente luego de distintas teorías) de que las disciplinas escolares no son una mera simplificación de los saberes científicos y académicos, con fines únicamente divulgativos o de «vulgarización», para utilizar términos de Chervel. En lugar de ello, cuando aterrizan en la escuela dichos saberes adquieren una lógica interna, unos fines emancipados y una personalidad propia que muy a menudo se alejan de los modelos originales, de los que nunca resultan ser un facsímil.

De dicha observación emanan dos corrientes principales. Por un lado, Yves Chevallard (1985) echa mano del concepto de *transposición didáctica*, herramienta hermenéutica con la que busca explicar las transformaciones que sufre el saber cuando llega a la escuela. A su entender, a lo largo de este trascurso “existe todo un proceso generador de deformaciones, de establecimiento de coherencias y hasta de creación de nuevos conocimientos, que culminan con lo que se llama saber escolar, enunciado en los programas, y particularmente, observable en los libros de texto” (Chevallard, 1985, 399 traducción propia). La otra corriente somete a crítica esta noción, pues afirma que en la escuela no se produce la sola transmisión o transposición del conocimiento científico, al contrario, ella misma es un campo –en el que no podemos pensar sino en clave bourdiana– de producción de saberes. En apoyo de esta idea se acuñó el término de *cultura escolar* (definido por Chervel y Julia) para explorar las dinámicas disciplinares al interior de la escuela en cuanto espacio generador y reproductor de sus propias epistemes. Para sustentar esta tesis, Chervel (1988) presenta el caso de la Gramática escolar, a partir de tres resultados de análisis distintos:

Se muestra en primer lugar que, contrariamente a lo que se podría creer, la «teoría» gramatical enseñada en la escuela no es la expresión de las ciencias propiamente dichas, o presumidas, de «referencia», al contrario, esta fue históricamente creada por la escuela misma, en la escuela y para la escuela. Eso bastaría para distinguirla de una vulgarización. En segundo lugar, el conocimiento de la gramática escolar no hace –a excepción de algunos conceptos generales como el nombre, el adjetivo o el epíteto– parte de la cultura del hombre culto. (p. 66 traducción propia)

Manifiesta asimismo que la escuela no siempre recepta de buen grado los avances de las vanguardias científicas y académicas. Ese fue precisamente el caso cuando, en los años 60 y 70, la *lingüística estructural* y *transformacional* intentó realizar una entrada triunfal en la escuela, tentativa que resultó fallida pues al cabo de poco tiempo debió dar media vuelta y emprender la retirada. Y a diferencia de lo que suele pensarse, para Chervel esta cuestión “no es ciertamente por la incapacidad de adaptación de los maestros, se trata simplemente de que su verdadero rol es otro, y al tratar de servir de nexo a ciertos «saberes sabios» se expondría a no cumplir su misión” (p. 67, 68 traducción propia). Igual cosa señala respecto de las matemáticas:

Hemos mostrado que ciertos conceptos matemáticos introducidos hace unos veinte años en el primer ciclo de la secundaria no tienen mayor cosa en común con sus homónimos sabios que le ha servido de depósito: del «saber sabio» al «saber enseñado», los didácticos de las matemáticas miden hoy la brecha. (*Ídem*)

Entre los historiadores de la educación hispanohablantes que se decantan por esta tesis, Valls (1999) señala el nombre de Raimundo Cuesta, desde cuya óptica “las disciplinas escolares poseen completa autonomía constitutiva con respecto a las ciencias académicas referentes y de que aquéllas no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase, que han surgido en contextos sociales diferentes” (p. 6). Valls, en cambio, considera que esta tesis es discutible. Por nuestra parte, aunque no afectos, en todo caso, a los maniqueísmos, trataremos de tomar partido por una de las dos vertientes, a partir de los datos que nos reporte el estudio de la génesis y el desarrollo de la disciplina de la Historia nacional en la escuela ecuatoriana, toda vez que los ejemplos disciplinares presentados por Chervel han tendido a ser generalizables a todo el espectro de las disciplinas escolares.

A partir de los análisis discursivos de los textos y las prácticas escolares (en este último caso, cuando las fuentes así nos lo permitan), buscaremos determinar el hiato que eventualmente separa el «saber sabio» de la historiografía académica, del «saber enseñado» presente en los textos —buena parte de ellos, escritos por maestros en ejercicio— para lo cual buscaremos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Existió realmente tal hiato?, y de ser así: ¿Cuántos de los avances del *logos* historiográfico de vanguardia se receptaron en los manuales, y cuántos se rechazaron? ¿Existieron diferencias entre los fines del «saber sabio» y del «saber enseñado»? ¿Generó la escuela saberes historiográficos propios? ¿Cuáles fueron las diferencias en el *habitus* de los historiadores académicos y los historiadores escolares⁶⁶?

Apriorísticamente, partimos del supuesto que los sentidos y significados que son propios a la Historia enseñada diferían —trataremos de entender en qué medida— de aquellos emanan de Historia académica y profesional; se trata de dos miradas al pasado que operan por medio de códigos distintos, y que por lo mismo generan significados y sentidos diferentes. Esta premisa de partida encuentra sustento en el concepto de *código disciplinar* presentado por Cuesta (2002), el cual:

Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar. (p. 29)

⁶⁶ Hay que señalar que algunos de los textos fueron escritos por miembros de la Academia Nacional de Historia como González Suárez y Camilo Destruge, o por historiadores «profesionales», previa a la existencia de la Academia, como Pedro Fermín Cevallos. Otros fueron escritos por maestros profesionales, y —cosa que no es poco decir— de sus plumas provienen los dos mejores manuales del periodo que estudiamos, autoría de Óscar Efrén Reyes y Emilio Uzcátegui.

Tratar de descifrar cuáles son los elementos que componen el *código disciplinar de la Historia escolar* nos proporcionará valiosa información sobre la naturaleza de la disciplina y su propia especificidad, pero también de las posibles continuidades que esta podría guardar con la producción historiográfica más especializada en el país, representada en sus inicios por los nombres de los primeros sabios estudiosos del pasado, y de manera más tardía por la agrupación de este selecto grupo en el exclusivo y cerrado círculo de la Academia Nacional de Historia.

En referencia asimismo a la naturaleza del presente estudio, no podemos dejar de señalar la observación de Viñao (2006) respecto de que “una cosa es la historia de los libros de texto y otra la de las disciplinas escolares” (p. 256). En nuestro caso, hemos resuelto armar campamento en ambos campos, pues además de la sociogénesis y el desarrollo de la disciplina escolar de la Historia también incursionaremos en la historia de la génesis y el desarrollo de los libros de texto en el Ecuador, contexto general dentro del que observaremos con mayor atención los manuales de la disciplina escolar que ponemos bajo lupa. También echaremos una mirada atenta y detenida al desarrollo de las instituciones, métodos y sistemas educativos, dentro de los que contextualizaremos el surgimiento y el desarrollo de la disciplina escolar de la Historia.

De las fuentes

Nuestra fuente principal está constituida por los libros de texto de Historia, parte integrante de la *cultura escolar* y depositarios de primera mano de los discursos que circulaban al interior de las aulas. Muchos de los textos fueron escritos por intelectuales y maestros de renombre, integrantes de los cuadros medios de la sociedad y militantes en algún sector de las disputas político-ideológicas de la época. En su mayor parte mostraron inquietudes sociales, aunque permeados por los imaginarios y proyectos de la sociedad blanco-mestiza de la que formaban parte. Estamos en el ámbito de emisión de discursos sobre la identidad nacional. El ámbito de recepción de estos discursos, a saber, maestros de a pie, alumnas y alumnos indígenas, afro-ecuatorianos, blanco-mestizos, en espacios ya sea urbanos o rurales, resulta mucho más difícil de rastrear, algo que es inherente a nuestro objeto de estudio:

[...] por la dificultad de precisar qué libros se emplearon en cada época concreta para la enseñanza de cada una de las materias en los distintos centros escolares, y, finalmente, por el desconocimiento casi imposible de superar del modo en que dichos manuales fueron utilizados dentro de las aulas por profesores y alumnos. (Villalaín, 2001, p. 85)

La manera cómo los agentes sociales de base asumieron, elaboraron e internalizaron los discursos sobre la identidad nacional presentes en los textos resulta, pues, muy difícil de determinar, a no ser de forma muy fragmentaria y dispersa, en una especie de «historia a girones» a partir de algún tipo de pistas que –esperamos– nos puedan ofrecer otro tipo de fuentes como informes o revistas pedagógicas de la época. Para elaborar un relato histórico desde el paradigma interpretativo sobre la subjetividad de los agentes subalternos, se requiere un tipo de particular de fuentes, como en el pionero estudio en que Ginzburg (1982) logró reconstruir la cosmovisión de un humilde

molinero friuliano del siglo XVI –Domenico Scandella, conocido por Menocchio– a través de los juicios, interrogatorios y condena a los que fue sometido por parte de la Inquisición. La naturaleza de nuestras fuentes, en cambio, difícilmente nos permitirá ensayar un relato parecido, y por ende, la posibilidad de acceder a las subjetividades de los agentes sociales de base de la época luce poco halagüeña.

De otra parte, aunque asiste la razón a Villalaín al afirmar la dificultad de precisar qué libros se emplearon y en qué época concreta, en este estudio nos enfocaremos en los textos de producción nacional, cuyo repertorio, por lo demás no muy extenso, hemos podido localizar y poner en relación con la época de su publicación. Por el contrario, en qué establecimientos se emplearon, con cuánta aceptación o resistencia, durante qué periodo de tiempo, resultará algo más difícil de determinar.

Además de los textos escolares, Chervel (1988) refiere otro tipo de documentación de utilidad primaria para el historiador de las disciplinas escolares, constituida por “discursos ministeriales, leyes, ordenanzas, decretos, órdenes, instrucciones, circulares que fijan los planes de estudios, los programas, los métodos, los ejercicios, etc.” (p. 76 traducción propia). En efecto, parte imprescindible de nuestras fuentes está conformada por los Registros Oficiales (R.O.) y los Informes Ministeriales (I.M.)⁷, documentos en los que hemos podido localizar información relativa a los textos escolares de Historia en uso, así como leyes, ordenanzas, decretos, informes y circulares relativas a nuestro tema de investigación. Los Planes de Estudio, vigentes a lo largo de la época que nos ocupa son otra fuente invaluable, así como las revistas de educación más importantes e influyentes de entonces (*El Magisterio Ecuatoriano*, y la revista *Educación*). También nos resultan altamente relevantes algunas de las obras de escritores de la época, las que de manera directa o indirecta aportan datos relativos a nuestro tema de investigación.

Dos obras que nos resultan particularmente relevantes son las *Metodología de la Historia* (ambas llevan el mismo título), compuestas por Leonidas García, director del Instituto Normal Juan Montalvo, y por Belisario Quevedo, autor también de uno de nuestros manuales de Historia nacional. A estos trabajos, dedicados a la Historia escolar, se suman unos pocos artículos en las revistas pedagógicas que hemos revisado y que abordan la misma temática, además de reflexiones sobre el valor y los fines de la enseñanza de la disciplina. Ahora bien, la metodología con el trabajo de fuentes se divide en dos momentos:

- **Heurística**

Respecto de las fuentes primarias y secundarias: “[...] habrá que criticar las fuentes, ordenarlas conforme a un plan, interrogarlas, disponerlas a modo de fuentes primarias y secundarias. Esto es lo que se acostumbra llamar heurística (Costa, s/f, p.

⁷ Los Registros oficiales (R.O.) recogen información varia –entre ellas leyes y proyectos de ley– que atañe a los tres poderes del Estado. Los Informes Ministeriales (I.M.), de periodicidad anual, contienen los reportes de los distintos Ministros de Educación y demás autoridades del ramo, reportes que serán de gran utilidad a nuestros fines.

8). La localización de los textos puede resultar compleja “por los problemas que se derivan de su falta de conservación, a pesar de las numerosas ediciones publicadas” (Villalaín, 2001, p. 85). Afortunadamente, ha sido posible localizar la totalidad de los libros de texto correspondientes al periodo bajo estudio en varias bibliotecas y archivos del país. En Quito: en la Biblioteca Aurelio Espinoza Pólit; en la Biblioteca del Ministerio de Cultura; y en la Biblioteca del Banco Central del Ecuador. En Cuenca: en el Centro de Documentación Regional Juan Bautista Vázquez de la Universidad de Cuenca; en la Biblioteca Hernán Malo González de la Universidad del Azuay; y en la Biblioteca del Ministerio de Cultura.

Las leyes en materia educativa y planes de estudio provienen de los Registros Oficiales que reposan en el Centro de Documentación Regional Juan Bautista Vázquez de la Universidad de Cuenca. Los informes anuales de los ministros del ramo fueron obtenidos, en formato digital, en la sede de la Asamblea Nacional del Ecuador en Quito. Cabe indicar que entre estos documentos no fue posible localizar –en un primer momento– la importante Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1906, por cuyo medio el gobierno liberal sancionó definitivamente la laicidad en la educación. Mayor fue la desazón al dar con un reporte de Emilio Uzcátegui (autor de uno de nuestros textos de Historia) en su obra *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo* (1981), en el que leemos:

Según Decreto Legislativo la nueva Ley Orgánica de Instrucción Pública debe entrar en vigencia el 1° de octubre de 1906. Desgraciadamente, no se la publicó, ignoramos por qué razón, en el Registro Oficial y tampoco hemos podido encontrarla en el Archivo del Poder Legislativo el folleto en que debe haberse publicado. (p. 118)

Felizmente, tras un nuevo intento de revisión de fuentes, finalmente pudimos dar con dicha Ley en el Archivo Histórico del Guayas (AHG), en la ciudad de Guayaquil. Por último, otras fuentes primarias provienen de revistas pedagógicas de la época, así como de libros y capítulos escritos por testigos y protagonistas de primera mano. Algunas de estas obras fueron reeditadas –en años más recientes– por la colección *Pensamiento Ecuatoriano* a cargo del Banco Central del Ecuador y la Corporación Editora Nacional.

- ***Hermenéutica***

“La labor de interpretación histórica de los datos constituye la hermenéutica” (Ruiz, 1997, p. 163). Es así que, tras la recuperación y clasificación de las fuentes, procederemos a su interrogación y al análisis de su contenido discursivo. En esta tarea, por rigor metodológico, se evitarán los *anacronismos* y *presentismos*, procurando colocarnos, hasta donde ello sea posible «en la mentalidad de la época». Muchas de las epistemes de las Ciencias Sociales del presente no estaban desarrolladas en aquel entonces, y aunque ellas nos servirán como modelos hermenéuticos, habrá de tenerse en cuenta que las mismas no eran guía ni para la teoría y ni para la praxis de la época.

Asimismo, el contenido de algunas categorías y conceptos han cambiado con el tiempo. A guisa de ejemplo: aunque se ha indicado que este estudio no se adscribe a una visión teleológica de la historia (ni del marxismo ni de ningún finalismo en general), es porque quizá, en el presente, somos más reacios a aceptar las reminiscencias «metafísicas» en la ciencia, claramente en este caso, la idea de *destino* que la teleología comporta. Sin embargo, la teleología sí que estaba muy presente en la episteme de la época (lo veremos con claridad en el pensamiento del escritor positivista Belisario Quevedo, autor de uno de nuestros manuales de Historia), y es en virtud de ella que se orquestaron los proyectos nacionales y educativos de aquel entonces.

En suma, en lo personal –como es característico de nuestro tiempo– no «comparto la fe» en la teleología, aunque reconozco que en ella se puede encontrar uno de los resortes importantes que catapultaron la acción social en aquellos años. Por lo tanto, como categoría analítica y hermenéutica tiene muchísimo que ofrecer. De otro lado, en una especie de ejercicio de «autorreflexividad» es necesario poner en diálogo los propios valores, creencias y saberes de la época del historiador con los del pasado, en el afán de ensayar una síntesis explicativa y comprensiva que dé cuenta de los cambios y transformaciones de la historia.

También emplearemos el *método comparativo*, yuxtaponiendo los discursos emitidos por los actores en disputa, con el fin de observar las dinámicas dialécticas en las que se van enfrentando, sobreponiendo, sedimentando y ganando o perdiendo espacio.

Estructura del estudio

Tres grandes temáticas se abordan a lo largo de la presente tesis doctoral: Identidad nacional; génesis y desarrollo de la disciplina de la Historia en la escuela ecuatoriana; y manualística escolar. Aunque estas tres líneas se integran en el recorrido del estudio, también hemos considerado conveniente organizar los distintos capítulos a modo de contextualizaciones previas y progresivas, cuyas bases son los sentidos e imaginarios de la identidad nacional y la organización del sistema educativo ecuatoriano. Estos son los cimientos sobre los que se apuntaló la producción de manuales escolares y la dotación de un discurso en los que se pudo desarrollar la disciplina escolar de la Historia, la que a su vez, en alguna medida, tributó a la difusión del proyecto nacional.

Pues bien, tres partes y once capítulos componen la presente tesis doctoral. La primera parte, *Antecedentes, conformación del sistema educativo ecuatoriano y enseñanza de la Historia*, engloba los tres primeros capítulos. En el **primero** se echa un breve vistazo sobre el sistema educativo colonial, toda vez que –en sentido genealógico foucaultiano– la educación republicana fue su heredera directa. También revisaremos la emergencia de la Historia nacional en el mismo periodo (aun cuando permaneciera incógnita hasta el siglo XIX, como veremos), con el fin de contextualizar la fuente de la cual emanaron los primeros relatos históricos, que alimentan a nuestros primeros manuales escolares. Por último, nos referiremos al primer intento de reflexionar sobre la identidad quiteña (hoy ecuatoriana), en la obra

del pensador ilustrado Eugenio Espejo, sobre todo en lo que atañe a su visión del papel de la educación en este proceso.

Los capítulos **segundo** y **tercero**, tratan brevemente sobre la génesis y el desarrollo del sistema educativo nacional en el Ecuador, el que suponemos debió ser tributario del afianzamiento de un determinado modelo de cultura e identidad nacional. Cabe aquí la revisión de los distintos modelos y propuestas pedagógicas que se fueron adoptando en el país con el transcurso de los años, todas ellas auspiciadas por los distintos gobiernos centrales, unos más preocupados por avance del sistema educativo que otros. De mano con el anterior, rastreamos la disciplina de la Historia dentro de la tesitura de la génesis y desarrollo del sistema educativo nacional, con el fin de determinar en qué momento surgió y cuál fue su peso relativo en comparación con otras materias. Los planes de estudio y la didáctica sugerida para la disciplina (más difícil de determinar, hasta qué punto acatada), serán la materia prima de la que nos serviremos para esta tarea.

Por otra parte, también nos interesa conocer la atmósfera intelectual e ideológica sobre la que se fueron gestando las ideas sobre la nación y la educación, y de cómo ellas pudieron influir en los autores de nuestros manuales escolares. Los textos, muchos de ellos breves y expositivos, no siempre revelan la ideología subyacente a quienes empuñaron su pluma para redactarlos (cosa que algunos de nuestros autores sí hicieron en otros de sus trabajos), con lo cual asumimos que ésta es una contextualización necesaria.

El acercamiento al desarrollo de la textología escolar en el Ecuador corresponde a la segunda parte *Creación didáctica y uso de textos para la enseñanza de la Historia*, compuesto por los **capítulos cuarto y quinto**. En el primero de ellos pasaremos revista a los contextos de producción y uso de los manuales escolares en general. Esto nos permitirá conocer el peso del libro de texto en la enseñanza en relación con las políticas editoriales y su asunción dentro de los distintos sistemas pedagógicos. El capítulo siguiente abordará el desarrollo de la historiografía nacional y la manera cómo sus discursos se incorporaron al saber escolar, a través de los manuales de Historia. Aquí haremos una descripción de los manuales y sus autores, y, en la medida de lo posible, del grado de impacto efectivo que estas obras tuvieron dentro de las aulas escolares.

Por último, la tercer parte, *Metarrelatos, relatos y conflictos en la construcción de los imaginarios de la identidad nacional*, abarca los capítulos del sexto al décimo primero. A este punto emprendemos el análisis discursivo de los textos escolares, en relación con las diversas temáticas que confluyen en la generación de imaginarios sobre la identidad nacional. En la recopilación de la información, hemos resuelto separarnos de la tradicional periodización histórica que la totalidad de nuestros textos adoptan, y en su lugar hemos organizado la información en seis apartados distintos, con miras a develar algunos de los relatos claves que confluyeron en la elaboración de discursos sobre la nacionalidad y sus sentidos. Estos seis capítulos finales se dividen del modo siguiente:

- **Capítulo sexto:** El metarrelato histórico del Reino de Quito

- **Capítulo séptimo:** Geografía humana, culturas y etnicidad en la configuración de la identidad nacional
- **Capítulo octavo:** Los hitos forjadores de la nación.
- **Capítulo noveno:** Héroes y antihéroes de la nación.
- **Capítulo décimo:** Territorio e identidad nacional
- **Capítulo décimo primero:** La formación política del Estado y sus actores

En este recorrido analizaremos las distintas construcciones de imágenes sobre el territorio –hoy– ecuatoriano, las poblaciones que lo habitan, sus principales referentes identitarios y las distintas contradicciones internas, juzgadas a partir del prisma ideológico de quien escribe. En suma, el modelo normativo de identidad nacional fue un terreno en disputa, y los textos escolares de historia también llegaron a ser uno de sus campos de batalla. Cabe indicar que en varios pasajes haremos una exposición *in extenso* de los sucesos históricos recogidos en los textos –con citas desde las fuentes originales– ya que nos interesa rescatar las narrativas que configuran los imaginarios de la identidad nacional de un modo integral, con el universo de héroes, gestas, acciones y demás símbolos en los que la construcción de la nacionalidad encontró un importante apoyo. Tras los relatos, emprenderemos su análisis y, de ser el caso, la deconstrucción de algunos episodios de las referidas narrativas, a la luz del conocimiento sobre el pasado de la historia nacional con el que ahora contamos, y de algunos de los avances teóricos del presente.



PARTE I

Antecedentes, conformación del sistema educativo ecuatoriano y enseñanza de la Historia

1. Las bases coloniales de la educación y la Historia en el Ecuador

“¿Cuál era el estado de la sociedad ecuatoriana durante ese periodo?”, pregunta el texto de Historia de los Hermanos Cristianos de 1881 en relación con los tiempos coloniales, en el habitual método catequístico de preguntas y respuestas, propio de los primeros manuales escolares. Y la contestación esperada del alumno: “Era tranquilo y patriarcal; pero sin movimiento, sin comunicación y sin vida; su religión era la Católica, Apostólica, Romana, y su historia la de la Madre Patria; su geografía consistía en figurar en los mapas de la América Española¹” (p. 46). En suma, el aislamiento de la metrópoli peninsular contrastaba con el estudio de su historia en los niveles medio y superior, la que era asumida y tratada como propia. En este sentido, Darío Guevara (1965) señala que a finales del siglo XVIII el obispo Pérez Calama llegó a aconsejar el uso de la Historia de España escrita por Isla, y la de México por Solís² (la Nueva España estuvo mejor atendida en Historia que la América del Sur).

En terrenos de la Geografía, en cambio, lo «nacional» encontró algún espacio dentro la educación colonial, toda vez que la silueta del entonces vasto territorio de la Real Audiencia de Quito se podía identificar plasmada en papel. Al menos así pudo ser desde inicios del siglo XVIII, ya que como reporta Wolf (1975), en 1707 el padre Samuel Fritz realizó e imprimió en Quito el primer mapa de audiencia, al que sucedieron otro en 1745 autoría de La Condamine, y, en 1750, el celebrado mapa del riobambeño Pedro Vicente Maldonado, considerado como “[...] una obra fundamental para la geografía moderna del Ecuador” (Sevilla, 2013, p.18).

Con todo, el estudio de la Historia (otro tanto la Geografía) era privilegio de las castas y clases más acomodadas, únicas que podían aspirar a una formación de nivel superior. Nada de extraordinario tiene ello; a nivel global, el estudio de las primeras letras en el siglo XVIII no contemplaba conocimientos de dicha asignatura, que de acuerdo con López Facal (1999) solo alcanzó a los niños a mediados del siglo XIX, que es cuando los Estados nacionales en formación la incluyeron dentro del repertorio de sus programas escolares, también en formación. ¿Cuáles eran entonces los contenidos de la educación colonial, en lo que hoy en día instrucción primaria? González Suárez (1903 [2011]) nos ofrece la respuesta:

Había maestros particulares que tenían escuelas privadas y enseñaban mediante una pensión miserable, que les pagaban los padres de los niños; si el alumno había de aprender a leer y a escribir, la pensión era doblada; lo ordinario era que se les enseñara solamente a leer. La forma de la letra, el carácter de la

¹ (Sic) Todas las citas literales de nuestros textos y fuentes primarias se recogerán en su grafía original, propias del siglo XIX y las primeras décadas del XX.

² *Historia de la conquista de México, población y procesos de la América Septentrional conocida con el nombre de Nueva España*. 1º Edición publicada en 1684.

escritura, la ortografía de lo escrito, cosas eran, en las cuales ni padres ni maestros ponían mucho cuidado. En cuanto a la Aritmética, se enseñaba en las escuelas a los que pagaban una pensión mensual de cuatro reales para aprenderla, y, por esto, los hijos de los pobres ordinariamente no la aprendían. (p. 22)

Es decir, la educación colonial de las primeras letras se restringía al aprendizaje de la lectura, la escritura y, en el mejor de los casos, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética. En el caso la mujer, su educación era todavía más limitada: “Se consideraba peligroso y contrario a las buenas costumbres que las niñas supieran escribir, y por eso, tan sólo las pocas que disfrutaban de este privilegio aprendían apenas a leer caracteres impresos.” (Uzcátegui, 1952, p. 11). De todas formas, bien vale subrayar que la instrucción primaria también era privilegio de pocos, con lo cual la lectura y la escritura eran saberes restringidos para la inmensa mayoría: “Más del 90% de la población era analfabeta. Más aún, entre las segregadas mujeres –incluidas blancas y mestizas– el porcentaje sobrepasaba el 98%” (López, 2003, p. 32). La educación pública y gratuita, evidentemente, era por entonces un concepto desconocido; si bien se fundaron algunas escuelas, lo común era que los padres contratasen maestros privados. Juan Griego fue –de acuerdo con Vargas (1968 I)– el primer preceptor “[...] que enseñó a leer y escribir a criollos y mestizos, a costa de los padres de familia. Como su gentilicio lo indica, fue originario de Grecia”³ (p. 18). El mismo autor refiere una probanza de 1568, en la que se atestigua que las familias españolas acomodadas pagaban doce pesos anuales a maestros que instruían privadamente a sus hijos.

La labor pastoral y de evangelización fue el principal empeño de la educación colonial, que en el caso de los indígenas significaba la «conquista de almas» para la Iglesia romana mediante la «conversión de los gentiles», cometido que se constituyó en el leitmotiv y justificativo moral de todo el proceso conquistador y colonizador. A los efectos se instauró la *encomienda*, institución por medio de la cual grupos enteros de indios eran entregados a la tutela de un encomendero español, quien era encargado de reducirlos al servicio (*mita*) y cobrar sus tributos. Como contraparte, los indígenas recibían el derecho de posesión de las llamadas *tierras de comunidad* y a la evangelización. Para dar cumplimiento a este último encargo los encomenderos se apoyaron en los curas *doctrineros*, clérigos cuya actividad fue reglamentada en el Primer Sínodo de Quito, convocado por el obispo fray Pedro de la Peña en 1570. En su constitución quinta –recogida por Vargas (1978)– se manda que los *doctrineros*:

Tengan en su iglesia parroquial escuela en que enseñar a los hijos de los caciques principales y a los hijos de los demás indios que quisieran aprender de gracia y sin ningún interés a leer, escribir, cantar, ayudar a Misa y hablar la lengua de Castilla. (p. 20)

Recomendación que no pasó de ser letra muerta, pues la inmensa mayoría de la población indígena permanecía en el analfabetismo. Por lo general, la excepción estaba

³ Pudiera no ser exactamente así, lo que no hemos investigado; el gentilicio también podría tener la intención de marcar una competencia lingüística específica por parte de este preceptor privado, bajo la influencia de una formación humanista.

constituida por la descendencia de la nobleza indígena, en arreglo con la prelación establecida por el Sínodo: “Los hijos de los caciques eran los preferidos para enseñarles a leer y escribir y hablar la lengua castellana en las escuelas de los pueblos, dirigidas por los doctrineros y ejercidas por indios ladinos que servían de maestros” (Chacón, 1981, p. 23). De manera más institucional y centralizada los franciscanos fueron los primeros maestros entre los naturales, ya que por cuenta y peculio propio abrieron en Quito el colegio de San Juan Bautista en 1551, devenido poco más tarde en el colegio de San Andrés, a cargo del Patronato Real por Cédula Real de Carlos V en 1555. Su alumnado estaba constituido principalmente por indios y criollos huérfanos y pobres, abriéndose desde el inicio un internado para los hijos de los caciques con el afán de formarlos para catequistas y ayudantes de doctrina. Y en efecto, la labor docente de la nueva clase de maestros indígenas contribuyó a generar un sentido de unidad al interior de la Real Audiencia de Quito:

Debemos destacar aquí el papel que desempeñaron los indios educados en el Colegio de San Andrés. Ellos llevaron a su Doctrina respectiva el sentido religioso de las fiestas y el ceremonial y música para celebrarlas; lo cual contribuyó para conservar una tónica unitaria en todos los pueblos de la Audiencia. (Vargas, 1968 I, p. 32)

A más de lectura, escritura, rudimentos de latinidad, tañido de instrumentos, catecismo y formación en la amplia teología católica, la enseñanza incluía también actividades manuales, que aunque de inicio tuvieron una importancia accesorio, pronto llegaron a constituirse en el «alma espiritual» de la audiencia; nos referimos al surgimiento de la célebre Escuela Quiteña, considerada –junto con la Escuela de México– una de las mayores exponentes del arte colonial americano. Fray Jodoco Ricke, franciscano de origen holandés, fue uno de los artífices que lograron aclimatar las nuevas manifestaciones artísticas en tierras andinas, donde encontró una inesperada e inusitada habilidad entre los naturales, mestizos y europeos ahí asentados.

Por temor a que su juicio adolezca de chauvinismo, el historiador del arte Gabriel Navarro (2006) recoge testimonios de expertos extranjeros, de entre quienes el pintor y escultor italiano Giulio Aristide Sartorio, de viaje por las Américas en 1924:

La impresión que he recibido de los monumentos y de las obras de arte de Quito ha sido una grata sorpresa. Quito es la Atenas americana y el corazón de la América latina. Se puede, sin temor, asegurar que Quito será el centro de formación espiritual del arte americano autóctono. [...] Por eso yo, artista, no puedo desinteresarme desde ahora en este arte. Este interés, de índole moralmente italiana, no puede de ninguna manera ofender la psiquis política ecuatoriana. Nosotros, italianos, veremos en este maravilloso país resplandecer una civilización semejante a la que engendró la genialidad mediterránea. (p. 45, 46)

Así pues, otro de los elementos que contribuyeron a otorgar un sentido de unidad y especificidad al espacio quiteño fue su constitución como uno de los principales emporios del arte colonial en América. En la misma obra, Navarro reporta que tan solo entre 1779 y 1787 se exportaron 264 cajones desde el puerto de Guayaquil, y que el negocio se conservó hasta la época republicana. Pero más allá del valor puramente estético del arte quiteño, las obras de arte barrocas producidas pasaron a ser una

herramienta pedagógica de primer orden para la evangelización de los indígenas, pues de hecho:

Todo el arte barroco se lo entenderá como una gran unidad si, tomando en cuenta la relación entre obra de arte y público, se lo mira desde esta perspectiva del convencimiento. El rasgo fundamental del pensamiento artístico del barroco es la retórica; su finalidad es convencer, persuadir. (Valdano, 1977, p. 6,7)

Este convencimiento devino en lo que el antropólogo ecuatoriano Bolívar Echeverría llama de *ethos barroco*⁴ en relación a un modo de ser y de sentir colectivo que se identifica con los símbolos del evangelio, la moral cristiana y una concepción escatológica del mundo. Pero todo este nuevo sentido de identidad no operó de manera unidireccional, en el sentido de que los indígenas fuesen meros consumidores pasivos del instrumental simbólico católico, sino que al mismo le pusieron su propio aporte semiótico, con el que se configuró un sincretismo único y original que creó una identidad con las mismas características.

En la época colonial también se apuntalaron las bases del futuro desarrollo de la Historia y la Geografía, a través de las relaciones y descripciones de los primeros cronistas y viajeros, así como administradores y clérigos que registraron distintas facetas de la vida y la sociedad. En todo caso, dado el predominio de la escolástica en los primeros tiempos coloniales, los saberes profanos quedaron relegados a un segundo plano por detrás de la revelación cristiana, de manera que las pioneras descripciones sobre el territorio de la audiencia quiteña y su composición poblacional tuvieron un propósito más bien instrumental, en el sentido de brindar datos administrativos y pastorales con fines de gobierno y adoctrinamiento. Las Relaciones Geográficas de Indias (RGI), a manera de cuestionarios que la Corona ordenó completar, cuentan entre los primeros documentos descriptivos –a veces no exentos de vívidos relatos– sobre la geografía física y humana de las ciudades y territorios coloniales. Ya en el siglo XIX el americanista español, Marcos Jiménez de la Espada, se encargó de recopilar y publicar dichos documentos, los mismos que se han constituido en una fuente de invaluable ayuda para los investigadores de ayer y de hoy.

Ya para los siglos XVIII y XIX estas descripciones se revistieron de mayor intencionalidad científica, pues en ese entonces llegaron a territorios de la audiencia distintos grupos de connotados sabios e investigadores que aportaron al conocimiento de su geología, su flora y fauna, sus diversos ecosistemas, lo mismo que sus características poblacionales, en clave tanto sincrónica como diacrónica. La Misión Geodésica Francesa (1736-1744) fue la primera de ellas, y aunque su propósito central eran los estudios geodésicos, dedicaron parte de su estancia al estudio del entorno natural y cultural. A inicios del siglo XIX la expedición de Alexander von Humbolt y Aimé Bonpland hizo otro tanto. En ambas se realizaron las primeras descripciones de sitios arqueológicos del territorio. Más adelante, en 1835 Charles Darwin llegó a las

⁴ Aunque en su origen el *ethos barroco* tiene raíces eminentemente religiosas, Bolívar Echeverría refiere que con el tiempo se llegó a impregnar en el “ser” de la población en todas las facetas de su vida, que se reivindican como distintas y alternativas a la fría racionalidad del capitalismo moderno.

Islas Galápagos, fuente de inspiración de su célebre teoría de la evolución de las especies.

El acumulado de todas estas investigaciones y fuentes primarias, además de la tradición oral –y también de una pródiga imaginación–, fueron parte de la materia prima con la que se emprendieron los primeros ejercicios historiográficos en el país. El insigne fundador de la Historia ecuatoriana, el padre jesuita Juan de Velasco, fue el primero en echar mano de algunas de dichas fuentes, con las que construyó el primigenio relato sobre el pasado de la nación. Su obra, publicada en Europa en 1789, permaneció no obstante incógnita en el país hasta la década del 40 del siglo XIX, momentos en que ya corrían tiempos republicanos.

1.1 LA HISTORIA DEL REINO DE QUITO DEL PADRE JUAN DE VELASCO

“Los textos escolares lo llaman acertadamente *nuestro Herodoto*, y a mucha honra” (Salazar, 2008, p. 52). Afirmación nada gratuita, pues el padre jesuita Juan de Velasco inaugura los estudios históricos sobre la Real Audiencia de Quito (el actual Ecuador) en tanto cuerpo propio y distinto, con una identidad única y original respecto a los territorios administrativos colindantes, y con una pretendida cohesión mucho más antigua que la sentenciada por el mero azar administrativo-territorial. Por lo tanto, no es aventurado afirmar que en su figura se puede encontrar a uno de los principales «padres de la nacionalidad ecuatoriana». Sin embargo, –continúa Salazar– “también es cierto que nadie escapa al juicio de la historia, mucho peor un erudito que ha legado a la posteridad una obra tan controvertida” (*Ídem*).

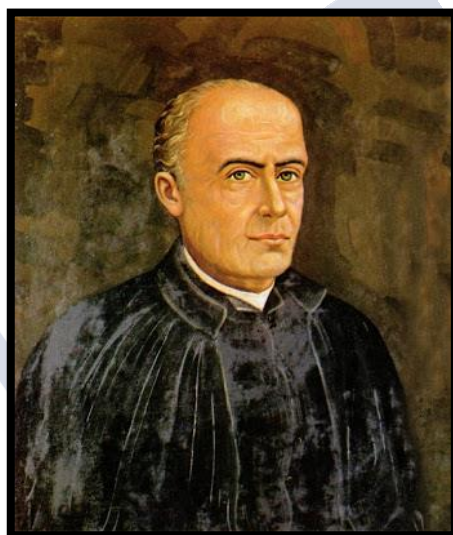
Criollo descendiente de un linaje de nobles familias europeas, Juan de Velasco y Pérez Petroche nació en la ciudad de Riobamba el 6 de enero de 1727. Desde su temprana infancia se educó con los jesuitas en su ciudad natal, orden de la que finalmente abrazaría los hábitos en 1746. Cursó la instrucción superior en Quito en el Seminario San Luis, en el Colegio Máximo y en la Universidad de San Gregorio, donde obtuvo su doctorado en teología. Aparte de la actividad pastoral, Velasco dedicó buena parte de sus empeños de vida a la investigación histórica y a la educación, llegando a impartir cátedra en la prestigiosa universidad de San Marcos de Lima.

Cuando corrían dos años de su labor docente en el colegio de Popayán, en 1767, el rey Carlos III ordenó la expulsión de los jesuitas de todos sus reinos peninsulares y de ultramar. Casi todos los de la orden de Loyola marcharon al exilio a Italia; Faenza fue el destino común de los jesuitas quiteños. Este episodio marcó un punto de inflexión muy importante en el devenir histórico de las colonias, puesto que en él podemos identificar una parte del nacimiento de los protonacionalismos americanos a través de los primeros ensayos históricos surgidos de la pluma de los jesuitas en el exilio. Tenemos así que con su obra *Historia del Reino de Quito en la América Meridional* (1789), Velasco se ocupa de la Real Audiencia de Quito, del mismo modo como otros dos jesuitas expulsos rinden igual homenaje a sus tierras: Juan Ignacio de Molina escribe su *Compendio de la historia geográfica, natural y civil del reino de Chile*

(1776), en tanto que Francisco Xavier Clavijero hace lo propio con su *Historia Antigua de México* (1780-1781).

Dos factores comunes confluyen en los trabajos de estos protohistoriadores nacionalistas americanos. En primer lugar, sus obras, escritas desde la diáspora, son el producto de esa especie de «enfermedad telúrica», esa «saudade» que aqueja de profunda nostalgia a quienes son arrancados por fuerza de su tierra, del modo “en que Camões lloró, en exilio amargo” (Bilac, 1962, p. 369 traducción propia). Y en segundo lugar, a todos les movía otra causa en común; la reacción contra la imperante atmósfera antiamericanista que encontraron en Europa, donde filósofos y naturalistas descalificaban lo americano (mejor dicho, todo lo no europeo) como inferior, degradado y servil. Se trataba por lo tanto de una defensa en pro de sus tierras, unida al querido recuerdo de ellas que nunca los abandonó hasta el fin de sus días.

Gráfico 1
Juan de Velasco (1727-1792)



Fuente: Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit

Valga no obstante aclarar que en ninguno de ellos se gestaron ideas independentistas, planteamiento demasiado precoz para la época, pero en cambio sí identificamos “Una decidida voluntad de definir una identidad que comparten con una comunidad de individuos a los que quieren concienciar de esa identidad y pertenencia a una geografía, historia y cultura específicas.” (Navia, 2006, p. 168) Bien entendido, lo que hay es el germen del que más tarde brotará una parte importante de los discursos de legitimación de las nacionalidades americanas decimonónicas, discursos que más tarde habrían de encontrar un importante espacio de difusión en los manuales escolares de Historia de las nacientes repúblicas americanas.

Velasco indaga en el pasado más remoto del área cultural y geográfica que le ocupa, osando cruzar el umbral de la etapa inca para aventurarse en los oscuros tiempos «prehistóricos». ¿Cuáles son las fuentes en las que se apoya?: algunas inferencias arqueológicas de sitios que él mismo pudo visitar, así como de restos cerámicos y de

orfebrería que logró examinar, inferencias en todo caso primarias y por lo mismo imperfectas, que más tarde habrán de encontrar detractores conforme fue madurando la historiografía nacional y una de sus importantes ciencias auxiliares; la arqueología.

Las fuentes escritas –naturalmente– son mucho más escasas, y por muy poco no inexistentes del todo, de no ser por el feliz hallazgo que Velasco hizo de las notas dispersas de dos autores de tiempos de la conquista española: el oidor Bravo de Saravia y el franciscano fray Marcos de Niza, a más de un contemporáneo suyo, el anciano cacique Jacinto Collahuazo, guardián privilegiado de los más antiguos recuerdos de sus ancestros. Infelizmente, nadie más aparte de Velasco ha llegado a dar con dichas fuentes, ni antes ni después de él, fuentes que por lo demás se constituyen en el pivote esencial de su proyecto historiográfico (analizaremos con mayor detenimiento los contenidos de la obra velasquista en el capítulo 6 del presente estudio, al analizar su inclusión en los primeros manuales escolares).

Escrita desde el exilio en Italia, la obra del jesuita riobambeño consta de tres partes: 1) La Historia Natural. 2) La Historia Antigua, que abarca desde el 700 al 1550 d.C. 3) La Historia Moderna, en la que describe la organización del Reino de Quito bajo el dominio español. Si bien en todas ellas los críticos han encontrado flancos por donde permear sus ataques, es sobre todo en la Historia Antigua donde se concentran la mayoría de las detracciones, toda vez que ella no sólo viene a llenar un vacío histórico que permaneció por largo tiempo desconocido, sino que además contradice el testimonio de cronistas y autores hartos conocidos y ampliamente citados, entre ellos Garcilaso de la Vega, en cuya opinión los incas habrían actuado como «civilizadores» de los pueblos «bárbaros» que iban sucumbiendo ante su avance.

Contrario al criterio de Garcilaso, Velasco defendió su tesis respecto a la existencia histórica del Reino de Quito; entidad política de alcance supralocal que abarcaba, poco más o menos, la extensión colonial de la Real Audiencia de Quito. Su organización política característica habría sido el Estado monárquico, centralizado en torno a una dinastía real; la estirpe de los *Shyris* (Régulos o Señores), quienes lograron confederar a un extenso conjunto de pueblos heterogéneos bajo su autoridad, cuya legitimidad era aceptada y reconocida por todos con arreglo a una clara y bien establecida regla sucesoria (su símbolo de poder era una gran esmeralda). Así pues, los aspectos de la cultura material de los quiteños, de su organización política y de su conciencia y cohesión identitaria, poco favor pedían a la *alta* cultura de los incas; al contrario, habrían guardado un paralelismo casi isomorfo con la organización del Estado cuzqueño.

Uno comprende de inmediato las proporciones inmensas del proyecto historiográfico en juego: a las *altas culturas americanas* de que nos dan testimonio la arqueología y la historia, a saber, los aztecas y los incas, sería de justicia agregar la cultura de los *shyris*, habitantes de un complejo Estado conocido como el Reino de Quito. De todo esto se desprende que para la tesis velasquista nada de civilizadores tuvieron los incas; al contrario, usurparon un bien organizado reino que de forma autónoma llegó a alcanzar un alto nivel de desarrollo. Con este relato queda

ideológicamente deslegitimado el supuesto rol «civilizador» de la casta de los hijos del sol, y por ende, queda también deslegitimado el derecho a su expansión conquistadora.

Evidentemente, más de una son las implicaciones ideológicas subyacentes a esta interpretación histórica; en ellas estriba una parte sustancial de los discursos fundantes de la nacionalidad ecuatoriana. Quizá sea justamente por esto que las disensiones en torno a la obra velasquista hayan sido tan enconadas: por un lado, ciertos *quitólogos*, defensores de Velasco, encuentran que las críticas son disidentes y antipatrióticas, en tanto que los detractores, apelando al rigor científico y el apego al método histórico, no se han contentado con el itinerario epistemológico seguido por nuestro historiador, antes por el contrario, le han opuesto sendos reparos. En opinión de uno de sus críticos más cabales: “La historia debe escribirse sin más fin que la verdad; la historia en cuanto renuncia a su noble objeto y se propone ensalzar, glorificar a una institución, a una agrupación cualquiera, aunque ésta sea la Patria, se envilece, se degrada” (Jijón y Caamaño, [1918] 1986, p. 37)

Pero más allá de los *hechos* (o de las *cosas*, en el sentido más durkheimiano del término), del grado de apego a la *realidad* a que se pueda ceñir la obra de Juan de Velasco, lo cierto es que la realidad social es también un constructo que no sólo se estructura partir de *hechos reales* —o empíricos, si se quiere— sino que también responde a un *régimen de representaciones* que a criterio de Chartier (2002) no solo define y describe, sino que sobre todo *construye* la realidad social; premisa además muy cercana a la de Foucault (1966) respecto al rol que juegan las ciencias humanas como modeladoras de lo social. Coincidiendo con aquello y en apego a los fines de este estudio, no nos compete tanto valorar el rigor epistemológico de la obra velasquista, cuanto comprender la manera cómo su relato histórico contribuyó a la creación de discursos e imaginarios sobre la identidad nacional, y por tanto, a la *construcción* misma de la nacionalidad, constituyéndose de hecho en uno de sus pilares fundacionales más sólidos, y por cierto, muy ampliamente difundido en las aulas escolares. En este mismo sentido, nos interesa seguir el rastro al revisionismo al que los historiadores «oficiales» sometieron al relato del Reino de Quito, y cómo fue la recepción de dicha labor crítica dentro de la institución escolar.

1.2 La emergencia de la conciencia nacional: el proyecto ontológico de Espejo

Sin lugar a dudas, otra figura que ha merecido un lugar de privilegio en el «panteón de padres de la patria» es el pensador ilustrado Eugenio de Santa Cruz y Espejo, nacido en Quito en 1745 en una cuna cuyos orígenes no están del todo claros; su padre, Luis Chusig, habría sido un indígena oriundo de Cajamarca que logró un relativo ascenso social en Quito desempeñándose como cirujano. La condición de indígenas o mestizos de sus antepasados ha sido ampliamente discutida, toda vez que el cambio de apellidos era corriente por entonces, y el tipo de vestido (otro marcador de etnicidad) que habrían utilizado presenta varias ambigüedades y nada deja en claro⁵.

⁵ Zaldumbide (1967) recoge un testimonio respecto a que el abuelo de Eugenio Espejo “fue calzado, de capa y no de algodón o cusma”. La capa era distintiva de los españoles, lo cual demostraría que habría sido un mestizo de importante posición.

Sobre los orígenes de su madre, Catalina Aldaz y Larrainzar, aparecen mayores indicios, los cuales se ven además reflejados en los pseudónimos con los que Espejo escribió: Doctor de Cía, Apéstegui y Peronchena. Todos estos corresponden a poblados navarros de donde sus antepasados serían oriundos, además que habrían exhibido símbolos de hidalguía. En todo caso, la vasta formación de Espejo –pues consiguió doctorarse en medicina, jurisprudencia y derecho canónico– demuestra que de alguna manera logró abrirse paso en la pigmentocrática sociedad colonial, donde para poder obtener títulos y ejercerlos era necesario demostrar «limpieza de sangre»⁶. La cuestión sobre sus orígenes ha sido más bien mistificada: los indigenistas lo reclaman como uno de los suyos, en tanto que los criollos, de cuyo proyecto social fue uno de sus más grandes exponentes, apuntalaron las bases de su «nobleza de origen».

Gráfico 2
Eugenio Espejo



Fuente: Uzcátegui. Historia del Ecuador,
1929

Por su amplia formación y su propio talento personal, Espejo fue un pensador de mirada penetrante que logró entender y desentrañar las causas más profundas de los males que aquejaban a la audiencia quiteña; pero no se conformó tan sólo con dar el diagnóstico, fue además un reformista que propuso cambios con visos hacia mejores días para su patria. Su plan reformista se centró en un nuevo proyecto educativo que, muy notablemente, debería tener un efecto sobre la propia ontología quiteña, modelando la «quiteñidad» en cuanto *ser colectivo renovado*, con arreglo a los postulados modernizantes de la ilustración.

⁶ Para «denigrar» a Espejo y «deslegitimar» su actividad, sus enemigos recurrieron constantemente al más que probable origen indígena de su padre, y a una pretendida abuela negra o mulata por línea materna.

Claramente, la propuesta en torno al «ser quiteño» hace de Espejo el primer pensador en abordar sistemáticamente el tema de la identidad en lo que para él fue la Audiencia de Quito, y para nosotros hoy la República del Ecuador; en su proyecto ya se perfila una más clara postura nacionalista, que aunque sin llegar a ser necesariamente independentista, sí fue muy crítica con el modelo de gobierno colonial. Sea como fuere, la obra del «Ilustrado Ecuatoriano» echó la simiente intelectual de la ruptura con el «Antiguo Régimen» encarnado la monarquía colonial, y allanó el camino al modelo republicano (y oligárquico) que se consagró tras la independencia.

Espejo sentía pesar por la situación de crisis en que había caído la audiencia, particularmente en los últimos cincuenta años de gobierno colonial, época en la cual – en virtud de las reformas borbónicas– las cargas fiscales se tornaron más pesadas, se impusieron mayores restricciones al comercio de las colonias y el control estatal se había acentuado a todo nivel. A ello se sumaba la galopante corrupción que acabó por dejar exhaustas las arcas públicas, esto por acción de inescrupulosos corregidores, comisionados, y demás funcionarios codiciosos quienes partían “llevándose consigo gruesos caudales pertenecientes al Erario, bajo la mirada cómplice de jueces, abogados y autoridades que también llevaban vela en esa inmisericorde expoliación a los recursos de la Provincia” (Paladines, 2011, p. 31) Uno de los más tristemente célebres presidentes de la audiencia fue don José García de León y Pizarro⁷, quien en tan sólo cuatro años expatrió de Quito, por concepto de *situado* a Cartagena, 1'017 350 pesos, frente a su antecesor, el presidente Diguja, que en once años no envió más que 713 051 pesos por el mismo concepto. Así las cosas, el cuadro para Quito no pintaba nada bien:

[...] ¿qué sucede? Que en un país, o un Reino interior como este de Quito, a quien se le ha sacado todo el jugo nutricional; que no tiene ya minas descubiertas de actual utilidad; que no puede adelantar ni en la agricultura, ni en la industria, ni en las manufacturas, ni en el juego político, ni en las poblaciones internas, ni en la apertura de caminos útiles y propios para el comercio, ni en las bellas artes, y no puede, por consiguiente fomentar la negociación general activa, y en una palabra, el comercio; ya es un cuerpo muerto, o pronto a morir, exhausto de fuerzas, y sin estos se vuelve inútil al Estado y, lo que es aún más lamentable, se le vuelve gravoso. (Espejo, 1912 [1792], p. 200)

A efectos de intervenir contra este ruinoso panorama (la Audiencia de Quito conoció días mejores) Espejo propone partir de una reforma educativa integral que supere el viejo y caduco sistema jesuítico, y se dé paso a una enseñanza práctica, activa, que recupere el buen gusto, la moral, y pueda ser ampliada a los diferentes estratos sociales. Con tal fin, en 1779 publica *El nuevo Luciano de Quito*, trabajo al que suceden y complementan *Marco Porcio Catón* y la *Ciencia Blancardina* en 1780. Su obra es esencialmente crítica y, a decir de Benjamín Carrión (1977 [2010]), «panfletaria», concentrándose en atacar la vida cultural de la audiencia.

La retórica imperante era, a entender de Espejo, el mayor problema cultural y educativo que aquejaba no solo a la audiencia quiteña, sino a toda la ecúmene hispana.

⁷ Presidente de la Real Audiencia de Quito entre 1778 y 1784

Dicha retórica se hallaría presa de hipérboles desmesuradas, alejadas de toda verosimilitud y del ideal de la «naturaleza», entendiéndose por tal no solamente el ámbito físico o biológico, sino también el apego a la *verdad* y la *recta razón*, puesto que efectivamente, para los ilustrados lo natural era: “[...] toda realidad terrenal o celestial, subjetiva y objetiva, interna o externa, pero siempre y cuando fuese capaz de explicar de manera inmanente su razón de ser, es decir, de descansar sobre sí misma y tener dentro de sí su centro de gravedad y su propia luminosidad” (Paladines, 1988: 31). Esto es; se propone superar la retórica misticista y explicar las cosas, los hechos y los fenómenos por ellos mismos, de forma lógica y en función de la razón, más allá de los pronunciamientos metafísicos. ¿Se oponía Espejo a la metafísica? De ninguna manera; él mismo era un metafísico, pero hasta en este ámbito se atrevió a llevar su reforma, cambiando el objeto mismo de la metafísica de los entes, las sustancias o las esencias, por el de la «lógica» y la «recta razón»; no cuesta mucho imaginar que se granjeó poderosos enemigos. Por lo demás, este concepto de naturaleza, en cuanto realidad física y razón, fue la punta de lanza de la reforma a la educación técnica y científica, promoviendo la enseñanza de contenidos útiles y propios en beneficio del adelanto económico del espacio quiteño.

En suma, a ojos de Espejo, en la audiencia reinaba un estilo «blancardo», llamando por tal al mal gusto, la exageración barroca, el eclecticismo lingüístico, el aprendizaje de poetas y escritores *casi bárbaros*, en reemplazo de la buena latinidad clásica, la recta representación de la naturaleza y el aprendizaje activo y útil. Como Velasco a su vez y a su tiempo en historiografía, con Espejo estamos ante la empresa de otro edificio monumental: su crítica al barroquismo blancardo pretende minar las bases de aquel *ethos barroco* al que hemos hecho referencia páginas atrás, es decir, un modo de ser y una representación colectiva que se identifica con la ética cristiana y una concepción escatológica del mundo, cuyo medio pedagógico principal de difusión es el arte barroco, y cuya finalidad es persuadir, convencer y adoctrinar en los preceptos de la revelación, modelando de este modo las creencias, la conducta y la misma identidad de los individuos que conformaban la sociedad colonial. En su lugar, Espejo diseña un *ethos* diferente; el quiteñismo, forma de ser colectiva que se deja guiar por las coordenadas de la razón ilustrada.

En relación con lo anterior entendemos porqué la retórica tuvo un papel tan central en la crítica de Espejo: el barroco es una retórica de la imagen (considerada por Espejo de mal gusto) que se sirve de hipérboles y figuras grandilocuentes en altares, retablos, cuadros, esculturas, procesiones, rezos, etc., con el fin de persuadir y convencer. Lo propio haría la retórica literaria de aquel entonces con el uso de tropos y demás figuras metafóricas cargadas, exageradas y apologéticas. La retórica es, pues, el meollo del asunto; actuando sobre ella de acuerdo a una reforma educativa adecuada y de amplia difusión, se impactaría efectivamente sobre el *ser quiteño*, renovándolo de modo perfectible en la senda de la razón, y constituyéndose en garante de los cambios que habrían de venir como consecuencia a todos los niveles: económico, político, moral, social y cultural.

Pero Espejo no sólo fue un hombre de letras y de ciencias sino también de acción; con el fin de poner en marcha lo recogido en el papel, en 1791 fundó el primer periódico de la audiencia, *Primicias de la cultura de Quito*, y a finales de ese mismo año, se conformó la “Sociedad de Amigos del País” o “Escuela de la Concordia”, de la que Espejo fue nombrado secretario, y como director, otro gran reformista de la educación, el obispo Pérez Calama. Tanto con el periódico como con la asociación, se buscó promover el cambio literario, científico y político por el que se bregaba. Las ideas y la actividad de Espejo terminaron por llevarlo a prisión, de donde saldría sólo para morir poco tiempo después, en 1795. No mucho más tarde, tiempos turbulentos vendrían para los ilustrados americanos, viéndose reprimidos y diezmados por la acción de Carlos IV y Fernando VII ante la inminencia de los movimientos independentistas.



2. Educación y enseñanza de la Historia entre 1830 y finales del siglo XIX

Asiste la razón a Valdano (2007) al afirmar que durante el primer siglo de vida independiente el Ecuador “era todavía una abstracción sin mayor asidero en la mente común de los ecuatorianos” (p. 73). La débil presencia del Estado (sobremanera en los territorios periféricos), las precarias comunicaciones, la inexistencia de un mercado nacional, la diversidad cultural y física del territorio, los marcados regionalismos, las continuas revueltas armadas y la amenaza de naciones extranjeras pusieron en vilo la propia existencia del país en más de una ocasión. La patria, concepto que con el tiempo llegó a adquirir un aura de cuasi sacralidad, no lograba en los primeros tiempos convocar la movilidad social ni sumaba mayores adhesiones y lealtades. Tanto daba ser ecuatoriano o extranjero; los altos cargos político-administrativos y la participación en un bando y otro de las contiendas civiles y militares no hacían distinción de cunas de origen, y lo más de las veces, los móviles que animaban la acción de este grupo heterogéneo de agentes sociales tenía que ver con coyunturas particulares e intereses personales, antes que nacionales.

Pero no se piense que el primer siglo de vida independiente fue un periodo plano y homogéneo; al contrario, en él se fueron apuntalando las bases de un proyecto nacional que fue adquiriendo mayor solidez y consistencia con los años. El haber sorteado con éxito muchas de las dificultades que amenazaban al joven Estado nacional es algo que contribuyó a su legitimación y fortalecimiento, al tiempo que dejó en evidencia las amenazas que sobre él se cernían, las que poco a poco fueron suscitando conciencias de pertenencia y oposición, tanto de puertas adentro como de puertas afuera del país.

Asimismo, algunos liderazgos políticos subieron al poder con un claro proyecto nacional bajo el brazo, e incluso antes pero sobre todo al hacerse con el control estatal fomentaron la participación de las masas, cuya actividad no fue lo suficientemente valorada por los historiadores de aquel entonces. Dos fueron los liderazgos más creativos, dinámicos, dueños de iniciativas y hasta diríamos que combativos en la centuria que nos ocupa, cada uno ubicado en las antípodas ideológicas del periodo: el primero en clave temporal (1859-1875) encabezado por el conservador «ultramontano» Gabriel García Moreno, y el otro (1895-1912) bajo el caudillismo del general Eloy Alfaro Delgado, «liberal radical» según la perspectiva de muchos de sus contemporáneos. Se trataba de dos visiones distintas de país y de identidad nacional que entraron en disputa, y desde las cuales también se desprendieron posiciones que se preciaban de «moderadas» frente a la dicotomía Estado clerical o Estado laico, tema que entonces era medular.

De igual manera, tampoco debe suponerse que las ideas de nación e identidad nacional eran una total entelequia en aquellos tiempos, pues de este par de fenómenos sociales «algo había», por más precarios y difusos que fuesen. El solo hecho de haber pertenecido a la colonial Real Audiencia de Quito ya dotaba a los ecuatorianos de un

elemento territorial y administrativo común que –insistimos, de manera bastante precaria– los congregaba y seguramente fomentaba la idea de «comunidad imaginada» que, de acuerdo con Anderson, no precisa de una total articulación entre connacionales ni de un ligamen completo con todo el territorio en el que habitan. Se trata de una especie de «conexión a distancia» entre personas y tierras que nunca se llegarán a conocer y visitar, pero que en el imaginario de la nación se asumen como iguales y propias.

En apego al discurso común a nuestros textos escolares de Historia, los elementos de permanencia atemporal de la nación ecuatoriana fueron bastante subrayados –en algunos autores con mayor énfasis que otros– y establecen la vertebración directa entre la Real Audiencia de Quito y la República del Ecuador, heredera esta última del espíritu nacional de aquella; espíritu nada desdeñable en los relatos, del que algunos autores se esfuerzan en presentar los hitos demarcatorios a partir de un importante repertorio empírico de hechos y acciones de personajes del pasado. Si bien los primeros ecuatorianos todavía sentían cercana esa territorialidad previa, nuestros textos retroceden todavía más en los tiempos y tienden nuevos puentes con los lejanos periodos precolombinos, en un esfuerzo por encontrar en ellos los primeros gérmenes de la nación.

Igualmente precario fue el sistema educativo en el neonato país sudamericano, pero lo mismo que la organización del Estado y la creciente identificación identitaria con la nación ecuatoriana, el sistema educativo evolucionó desde un estado de casi total desorganización hasta un momento de mayor orden y consolidación. Vale decir que ambos procesos marcharon de la mano: los mayores artífices en la consolidación del Estado nacional ecuatoriano también lo fueron del sistema educativo, y esto es así dado que supieron ser lo suficientemente visionarios y sagaces para entender el ciclo simbiótico que los envuelve a ambos. En suma, la primera centuria de vida independiente no fue homogénea en lo absoluto, ni para la construcción del Estado nacional (y la identidad a él circunscrita) ni para la organización del sistema educativo; el asidero muy débil de los primeros tiempos se fue tornando en algo cada vez más sólido conforme avanzaba el siglo XIX, y más todavía al entrar el siglo XX.

2.1 EL SISTEMA LANCASTERIANO

Al haber sido el movimiento ilustrado uno de los pilares ideológicos del proceso independentista, un renovado proyecto educativo como garantía de reforma social no tardó en revelarse como una apremiante necesidad para las nuevas naciones latinoamericanas. El célebre «Maestro del Libertador», Don Simón Rodríguez –a quien más tarde encontraremos ejerciendo su actividad docente en el Ecuador–, se oponía a la conservación del *status quo* colonial de la que él denominada «educación testamentaria», la cual, a su entender, se guiaba por criterios de rigidez social y de resistencia al cambio que habían sido dominantes en el Antiguo Régimen monárquico en América hispana. En cambio, otro debía ser el camino a seguir:

Para transitar de la monarquía a la república y del vasallaje a la condición moderna de ciudadanía, el aparato educativo debía reunir por lo menos una doble condición: generalizar la escuela para socializar los

valores republicanos; y ayudar al reordenamiento de la estructura social a través de un principio de meritocracia que desterraba los antiguos privilegios estamentales. (Terán, 2015, p. 20)

República sobre monarquía, ciudadanía sobre vasallaje, democracia (aunque todavía muy parcial) sobre absolutismo, meritocracia más allá de los viejos privilegios estamentales, pasaron a ser los referentes del modelo social que –al menos en teoría– se proponía implantar en las naciones que inauguraban su vida independiente. La consecución de estos ideales también estuvo sujeta a los vaivenes de la política, en función de la mayor hegemonía conservadora o liberal (habida cuenta de que, por ejemplo, el modelo de ciudadanía liberal fue resistido por amplios sectores de la Iglesia, y viceversa). Ahora bien, un primer paso para enrumbar a las nuevas naciones hacia estos objetivos sería el procurar la extensión de la enseñanza hacia capas sociales más amplias, y en la medida de lo posible dotarlas de una educación de cuño diferente al colonial.

Por la Constitución de Cúcuta de 1821, la colonial Real Audiencia de Quito quedó incorporada a la Gran Colombia con el nombre de Departamento del Sur, base sobre la cual se fundará la actual República del Ecuador tras la ruptura de la Confederación Colombiana en 1830. A pesar del corto tiempo de adhesión a Colombia, a este periodo debemos la llegada del modelo lancasteriano, primera experiencia educativa independiente que en la vida republicana se extenderá, por lo menos, hasta la segunda década del siglo XX, aunque en convivencia y cediendo cada vez más terreno a otros modelos pedagógicos que poco a poco se fueron adoptando. Más allá de algunas voces críticas que se levantaron contra el sistema lancasteriano –como veremos– este representó un avance frente a la educación colonial, al menos en la medida en que permitió una mayor difusión de la enseñanza.

Por la misma Carta Constituyente de Cúcuta, Bolívar dispuso la adopción del método educativo arreglado por el inglés Joseph Lancaster, método que, sucintamente, consistía en dividir a los alumnos en grupos de entre diez y veinte niños, quienes recibían las lecciones de sus compañeros más aventajados llamados *monitores*, los que previamente había sido instruidos por el maestro en lectura, escritura, cálculo y catecismo. A pesar de que la instrucción seguía atada a una monótona rutina repetitiva y memorística, el método lancasteriano por lo menos permitió una mayor cobertura del sistema educativo hacia capas sociales más amplias, vista la manifiesta carencia de un cuerpo docente mínimamente preparado. El método lancasteriano o mutuo (llamado también así porque los alumnos aprendían mutuamente entre ellos) se caracterizaba en la práctica por una férrea disciplina, dentro de una rígida dinámica de premios y castigos, pues además de la vigilancia, era responsabilidad del monitor señalar al maestro qué alumnos deberían ser premiados y quiénes sancionados. Gracias a una invitación que le fuera extendida por el Libertador, Lancaster vivió en Caracas entre 1825 y 1827, donde trabajó en la difusión de su sistema.

Tras el rompimiento de la Gran Colombia y la fundación de la República el 13 de mayo de 1830, correspondió el honor de ser nombrado primer presidente de la nación al general venezolano Juan José Flores, destacado héroe de la independencia. Con un periodo de intermitencia, el floreanismo se extendió hasta 1845, año en que Flores fue

derrocado por la denominada Revolución Marcista (por iniciarse el 6 de marzo), movimiento liderado por la oposición guayaquileña. En su gobierno, el presidente se rodeó de todo un séquito de militares extranjeros que ejercieron un poder despótico y totalitario. Entre sus pocos colaboradores nacionales contaban miembros y amigos íntimos de los Jijón, su acaudalada familia política. Es de acuerdo general que en su gobierno, signado por el militarismo y la defensa de los intereses terratenientes, poco es lo que se hizo por la educación. A pesar de todo, Flores tuvo cuando menos la intención de generalizar la instrucción entre las masas indígenas, y al efecto el 16 de enero de 1833 dictó un Decreto-Ley que en sus dos primeros artículos reza:

Art. 1° En todas las parroquias del Estado habrá, a lo menos, una escuela de primeras letras para indígenas, y donde pudiere, será para niñas indígenas.

Art. 2° En estas escuelas primarias se enseñarán, de balde, (gratuitamente) a los indígenas los fundamentos principales de la religión, los primeros principios morales, los de urbanidad, a leer y escribir correctamente, las primeras reglas de aritmética y la Constitución del Estado. (En: Uzcátegui, 1952, p. 13)

Empero, las exiguas rentas fiscales, los altos dispendios militares y la continua revuelta armada no permitieron transformar en hechos lo recogido en el papel. Por lo demás, visto que en materia educativa continuaba siendo referente el Reglamento de Instrucción Pública expedido por Santander el 6 de enero de 1822 para la Gran Colombia, el sistema lancasteriano siguió vigente durante el gobierno del general Flores. En el ínterin de los dos primeros gobiernos floreanos, ocupó la máxima legislatura Vicente Rocafuerte, quien con justicia ha sido llamado el “Presidente Ilustrado” (Paladines, 1991, p. 88). Rocafuerte contaba a su haber con la representación de su ciudad natal, Guayaquil, ante las Cortes de Cádiz. Había también ejercido la representación diplomática de México frente a varias naciones europeas. Como su apelativo bien lo delata, Rocafuerte fue un intelectual adherente al movimiento ilustrado, con lo cual se comprenderá que la educación estuvo agendada entre sus prioridades.

En este periodo, el modelo lancasteriano se reforzó con la contratación de un experimentado conocedor del sistema; el norteamericano Isaac Wheelwright, quien por entonces se encontraba prestando sus servicios en Chile. Al igual que Lancaster, Wheelwright era cuáquero, y a decir verdad, poco se cuidaba de guardar el precepto constitucional que declaraba al catolicismo con la religión oficial del Estado, con exclusión de cualquier otra, entendiéndose en consecuencia que todo proselitismo no católico quedaba prohibido puertas adentro del país. Wheelwright polemizó con la heurística teológica del catolicismo, proponiendo la lectura escolar de la biblia (algo que contó con el beneplácito de Rocafuerte) y su libre interpretación, al tiempo que pronunció discursos en los cuales, de manera un tanto soterrada, llegaba a proclamar su doctrina. Todo esto le ganó la animadversión del clero y de buena parte de una sociedad que por entonces poco se entendía de tolerancia.

En Quito, el profesor Wheelwright se hizo cargo de la dirección técnica del colegio de niñas Santa María del Socorro, institución fundada por Rocafuerte y por la que ha

pasado a la historia como el gran impulsor de la instrucción femenina en el Ecuador. Naturalmente, como modelo pedagógico se implantó el método lancasteriano, el que, en teoría, debía extenderse por toda la nación. Tras una reorganización del colegio, Rocafuerte dispuso que a más del método de Lancaster, también se implantara el sistema lasaliano, sentenciando más adelante la oficialidad de ambos métodos para toda la república mediante el Reglamento de Estudios de 1838. Aun así, el sistema lasaliano no prosperó mayormente sino hasta la década 1860 en que llegaron al Ecuador sus artífices: los Hermanos de las Escuelas Cristianas de la Salle.

Por encima de las acciones puntuales en favor de la educación primaria, los mayores empeños de Rocafuerte se volcaron hacia la instrucción universitaria, algo que queda de manifiesto en el Decreto Orgánico de Enseñanza Pública de 1836 en el que las primeras letras no merecen la mínima atención. Rosemarie Terán devela la ideología subyacente a esta política, la cual asume la inmanencia de las desigualdades sociales y la consecuente necesidad de brindar una educación confeccionada a la medida de las diferencias de clase.

En efecto, si durante la administración de Flores las medidas favorecieron la educación primaria, con Rocafuerte la polaridad se invirtió y la instrucción universitaria pasó a ocupar el centro de la atención estatal. Terán también apunta que Flores tomó medidas en función de transferir recursos a la educación primaria desde los colegios que no cumplían bien su deber. Volviendo nuevamente al método lancasteriano, cabe mencionar que más allá de su carácter oficial, su aplicación fue bastante limitada durante este primer periodo, tal como se desprende de un informe del Ministerio del Interior fechado a 30 de junio de 1835.

En todo el Departamento apenas se encuentran treinta y ocho escuelas, cuatro según el sistema de Lancaster, y las demás montadas sobre un pie de enseñanza viciosa y rutinera, e incapaz por lo mismo de prometer las más pequeñas esperanzas; siendo entre todo muy sensible que en los cantones de Ambato, Otavalo y Alausí no se encuentre un solo establecimiento de esta naturaleza¹

Uno de los principales obstáculos con que el sistema lancasteriano se encontró fue, precisamente, la falta de manuales y demás material escolar para la enseñanza. En su informe al Congreso Ordinario del 15 de enero de 1837, Rocafuerte declara: “las escuelas lancasterianas no han adelantado como hubiera deseado el Ejecutivo, por la escasez de libros y de pizarras” (en: Guevara, 1965, p. 192). Sin embargo, para subsanar estas carencias, el presidente informa que se ha mandado trabajar una cantera de piedra pizarra cercana a Riobamba, y que además se ha establecido una imprenta en la capital consagrada a las obras más necesarias para la instrucción primaria. Lamentablemente, no contamos con mayor noticia sobre el establecimiento ni la producción de dicha imprenta.

2.2 LA INSERCIÓN DE LA HISTORIA EN LOS PRIMEROS PLANES DE ESTUDIO DEL ECUADOR

¹ En: Colección Rocafuerte, vol. XIII. p. 56.

La locución *Plan de Estudios* hace referencia a lo que hoy más comúnmente conocemos como currículum, término que de acuerdo con Gimeno Sacristán (2012) no es recogido por el *Diccionario de la RAE* sino hasta la edición de 1983². Lo mismo que el concepto actual, el Plan de Estudios –de forma implícita o explícita– tenía subsumidas en su interior varias categorías como los contenidos de la enseñanza, los fines de la educación, las metodologías, las didácticas, y, entrando en terrenos del *currículum oculto*, algunas nociones veladas de orden político, social, cultural, etc. que subyacen a toda propuesta curricular.

De entre todos los Planes de Estudio para el periodo que nos ocupa, destaca en el siglo XIX el *Reglamento* de las Escuelas Cristianas de 1873 por ser el más normado, detallado y estricto en la observancia de las reglas. En cuanto al siglo XX, es gracias a la acción de las Misiones Pedagógicas Alemanas a partir de 1916 cuando encontramos planes mejor estructurados y organizados. El resto de planes de estudio, emanados desde las instancias rectoras del sistema educativo nacional y posteriormente sancionados por el ejecutivo, son descritos de manera más breve, pues tan solo se limitan a señalar la nomenclatura de las materias a ser impartidas, sin realizar ulteriores señalamientos.

En todo caso, la revisión de los libros de texto nos dará una pauta sobre los contenidos que no se explicitan en los Planes de Estudio, al tiempo que nos brindará un importante indicio sobre la evolución del concepto de identidad nacional, a sabiendas de que la escuela cumple un rol esencial en la difusión y revalidación del imaginario social. En dicho sentido, “[...] los contenidos, quizá como ningún otro componente curricular, proporcionan un importante cauce para transmitir las distintas visiones y culturas sobre la realidad” (Clemente, 2012, p. 19). La elección de determinados contenidos trae implícitas varias cuestiones como la disponibilidad de saberes sobre un campo dado (sobre los que la escuela imprime decididamente su propio sello), las motivaciones instrumentales (políticas, religiosas, ideológicas, etc.) que animan la propuesta curricular, o la difusión de aquello que en una sociedad se considera valioso e importante. Es en este sentido que la nacionalización de la enseñanza por medio de la inclusión de contenidos propios del país nos habla de cuán avanzados estaban los conocimientos sobre lo «nacional»; sobre el grado de desarrollo de una «conciencia ecuatoriana» y de una axiología «patriota»; y sobre las contradicciones presentes en el proyecto de construcción nacional.

Hay que subrayar que en estos capítulos iniciales se hará una revisión de lo que hoy llamamos el macrocurrículum, esto es, de los contenidos –reflejados en planes de estudio y libros de texto– así como de las directrices provenientes desde las esferas gubernamentales y administrativas para su observancia en todas las unidades educativas del país. La manera cómo los maestros (microcurrículum) acataron las disposiciones y las aplicaron en sus clases es algo mucho más difícil de determinar dada la ausencia de fuentes que nos informen al respecto. Al pasar y de manera paralela,

² Con una doble acepción: “de plan de estudio (proyecto a ser recorrido) y de currículum vitae (proyecto ya pasado)” (Gimeno, 2012, p. 29).

también revisaremos la presencia de la Geografía en los planes de estudio, esto en razón de la articulación que suele existir entre esta asignatura y la Historia.

Pero bien, al tratar de localizar la asignatura de Historia en los primeros Planes de Estudio ecuatorianos, uno siente inevitablemente la sensación y el temor de iniciar una travesía por un camino que conduce a ninguna parte, pues como pertinentemente advierte Raimundo Cuesta (1997): “sería un anacronismo buscar en la época moderna programas, manuales, cursos u horarios específicos para la historia” (p. 49). De manera general y en el caso de España en particular, la Historia en el siglo XVIII era estudiada únicamente por las élites dentro de la tradición histórica humanista, y es solo a mediados del siglo XIX –según reporta López Facal (1999)– cuando, convertida ya en materia escolar, llegaría a ser “uno de los soportes principales para difundir la ideología nacionalista” (p. 48). Resulta también muy instructivo el caso chileno, sobre cuya base Sol Serrano (2014) problematiza el ampliamente aceptado supuesto de que la enseñanza de la Historia y los ritos cívicos fueron forjadores de la identidad nacional, pues en su investigación devela que:

[...] la historia nacional fue marginal en relación a la historia europea y que fue minoritaria dentro del currículo; que ‘lo’ nacional se incluye tardíamente y transversalmente en el currículo; que los alumnos que estudiaron historia fueron una franca minoría dentro de una ya baja cobertura escolar. (p. 209)

Si bien la escuela nacida de la ilustración hizo de las aulas un espacio para difundir los imaginarios de las nuevas (o renovadas) identidades nacionales, este proceso no fue el mismo para todas las geografías ni todos los contextos. Tanto en Chile como en el resto de Latinoamérica, un problema mayúsculo tenía que ver con la escasa cobertura del sistema escolar, asimétrico no solo en función de la variable de clase social sino también con las de etnia, género, asentamiento territorial y demografía. Serrano concluye que la enseñanza de la historia en Chile fue universalista más que nacional, reservada a una minoría y restringida prácticamente a la educación secundaria urbana.

Pero con todo y estas limitaciones, “El estado chileno manifestó su preocupación por la enseñanza de la historia y la geografía nacional haciéndolas asignaturas obligatorias a partir de la Ley de Instrucción Primaria (1860)” (*Ibídem*, 213), ley con la cual las Escuelas Normales de preceptores y de preceptoras (Chile fue una de las naciones de vanguardia en la implantación de Normales) particularizaron el estudio de la historia nacional. Asimismo, anota que de los textos impresos por el gobierno entre 1854 y 1862, solo un 5% correspondieron a la historia de Chile. La autora concluye que lo nacional entró con fuerza en el currículo, de manera transversal, a partir de la década de 1930, que es cuando se creó una política explícita en favor de la «cultura nacional».

Para el caso ecuatoriano, hemos podido determinar que la enseñanza de la Historia fue incluso posterior y más precaria, esto en vista de la pobre inclusión de lo nacional en el currículo, la falta de textos escolares, la tardía profesionalización de los docentes (inicios del siglo XX), así como la realidad generalizada de inasistencia escolar. Lamentablemente, la falta de estadísticas confiables en el siglo XIX no nos permite

evaluar el nivel efectivo de cobertura escolar, aunque bien se sabe que apenas alcanzaba a una pequeña fracción de la población. El *Compendio de Historia patria* (1931, p. 215, 216) de Belisario Quevedo aporta un interesante dato al respecto; el autor apunta que en los primeros años de la República, acudía a la escuela un alumno por cada cien habitantes, mientras que para inicios de la década de 1930, por cada cien habitantes concurrían a la escuela cuatro niños. Un pequeño aumento pero a todas luces insuficiente. Guiándonos por el estudio de los textos escolares, la evolución del currículo y la disponibilidad de estudios históricos, intentamos esbozar cómo en las escuelas y colegios³ del país apareció y fue evolucionando el estudio de la Historia nacional desde sus tempranos orígenes, aunque bien estamos conscientes de que los primeros pasos fueron muy cortos, y su impacto estuvo muy lejos de ser masivo entre la generalidad de la población. En los primeros tiempos de hecho, su inclusión fue más declarativa que real.

2.2.1 La Historia durante el régimen floreano y en el Plan de Estudios de 1838

Guevara (1965) refiere que tan temprano como en 1831 el primer presidente del Ecuador tuvo la intención de equiparar la instrucción fundamental entre los dos principales centros poblados del país, Quito y Guayaquil, a través de un decreto firmado en el mes de junio de dicho año. Aunque se trató de un laudable intento por establecer una enseñanza progresiva y graduada entre los niveles primario, secundario y superior, los criterios para lograrlo no fueron los acertados, ya sea por la confusión de materias de enlace, ya por las carencias pedagógicas y epistemológicas para conseguir una adecuada concatenación de contenidos y aprendizajes. Pero pese a todo se proyectó dar un corto y tímido paso un poco más allá de los austeros contenidos de la educación colonial:

La primera clase es la primaria concretada en el aprendizaje de lectura y escritura, más los rudimentos de aritmética, **geografía** y religión. La segunda, del ciclo secundario, se atiene a la enseñanza de gramática latina y castellana, de retórica y de “lecciones de política y de **historia**”, entendiéndose por política lo que hoy denominamos instrucción cívica.

La tercera clase abarca la enseñanza de matemáticas puras, mecánica y astronomía, pudiéndose decir que corresponde al ciclo superior de la segunda enseñanza. Y por último, la cuarta, es el ciclo preparatorio para los estudios superiores. Sus asignaturas son: “de arte de pensar e ideología, de filosofía moral, de política y economía”. (Guevara, 1965, p. 106 énfasis propio)

Tal como se observa, a más del estudio de la Lectura, Escritura, Religión y Aritmética, el proyecto floreano de educación primaria también contemplaba el aprendizaje de la Geografía, en tanto que el estudio de las asignaturas de Historia y Cívica (entonces «Lecciones de política») quedaba reservado al nivel secundario. No se precisa si la enseñanza histórica debería versar sobre contenidos nacionales o universales, o ambos. En todo caso, no resulta difícil intuir que la matriz colonial estuvo

³ Varios textos se utilizaron en ambos niveles educativos (por ejemplo, los Compendios de Cevallos y Quevedo), en tanto que otros quedaron restringidos al nivel primario (la Historia del Ecuador para los niños de Roberto Andrade).

presente en esta elección de materias; la Geografía –ya disponible en lo que atañe a lo nacional con los mapas coloniales– pretendió trasladarse al nivel de educación primaria, mientras que la Historia continuó reservada a los niveles educativos más avanzados, anclada muy seguramente contenidos de corte universalista dada la ausencia de una historia nacional propiamente dicha. Recuérdese además que, de acuerdo con el manual de los HH.CC. de 1881, la historia de la «Madre patria» era estudiada y asumida como propia durante la colonia, sin duda dentro de la tradición humanista y reservada a las élites, al modo como sucedía en España según reporta López Facal.

Pocos años más adelante, por medio del primer Plan de Estudios con que contó el país, sancionado en 1838 durante la magistratura de Vicente Rocafuerte (contenido en el Reglamento de Estudios de dicho año), se mantiene el núcleo básico de materias tradicionales, desglosadas en el artículo 67: Educación religiosa y moral, lectura, escritura y lengua castellana, a las que además se adicionaba el estudio del sistema legal de pesos y medidas. Con todo, estos contenidos podían ampliarse, ya que como reza el Art. 68: “Según los recursos de las parroquias podrán darse en las escuelas primarias algunas nociones de aquellas que están asignadas para las escuelas secundarias”⁴. Pues bien, para las escuelas secundarias se estipulaban las siguientes materias (Art. 114):

- Dibujo y agrimensura (con otras aplicaciones de geometría práctica).
- Nociones de física.
- **Historia nacional y extranjera.**
- Idiomas.
- Teneduría de libros.
- Lógica.
- Principios de constitución del Estado.

A diferencia del incipiente proyecto de estudios floreano, en el Reglamento de 1838 ya no se hace mención a la enseñanza de la Geografía. No sucede igual en el caso de la Historia cuyo estudio en el nivel secundario sigue en pie, aunque a línea seguida el Reglamento declare: “[...] mas no en toda escuela secundaria han de abrazarse precisamente todos estos objetos”⁵. Seguramente la Historia fue una de aquellas materias «prescindibles», más todavía en las escuelas primarias, adonde la asignatura difícilmente debió trasvasarse desde las secundarias.

En cualquier caso, el Reglamento de 1838 sienta un importante hito demarcatorio; por primera vez se hace mención expresa al estudio de la Historia nacional, cuestión que sin embargo no hace más que abrirnos mayores interrogantes: ¿Cómo se pudo estudiar Historia nacional? ¿En base a qué fuentes o elementos? No hay que olvidar que solo después de tres años de la expedición del Reglamento se pudo contar en el país con la primera obra de la historiografía nacional, autoría del jesuita Juan de Velasco. Todo parecería indicar que la inclusión de la Historia nacional no fue más que

⁴ *Gaceta del Ecuador*. Quito, 13 de octubre de 1838. N° 261.

⁵ *Ídem*.

declarativa, habida cuenta de la falta de conocimientos y estudios sobre el pasado del país. De cualquier modo, es una muestra de la temprana voluntad e interés por nacionalizar la enseñanza, más allá de lo inviable que pudiese resultar la propuesta.

Si, en el mejor de los casos, la Historia se llegaba a incluir en la enseñanza quienes tendrían mayores posibilidades de estudiarla serían las clases mejor acomodadas, habida cuenta de que las escuelas primarias podrían incluir solo opcionalmente esta asignatura tomándola del plan de estudios de las secundarias (algunas de las cuales, no obstante, también podrían prescindir de “este objeto”), puesto que como el mismo Reglamento de 1838 se encarga de dejarlo muy en claro: “La instruccion necesaria para todos los ciudadanos se dará en las escuelas elementales primarias; i aquella que sin ser necesaria para todos, es útil a la sociedad i a quienes la poseen, se dará en las escuelas secundarias”⁶. En este escenario estudiar lo que pudo haber sido Historia patria se presentaba como una posibilidad muy remota (posibilidad ya nula, en el campo de la Geografía), reservada a unos pocos, y es más, suponiendo que el peso del estudio de la Historia extranjera no ahogase al de la Historia nacional, pues en el reglamento del 38 ambas se presentan haciendo parte del mismo conjunto.

Los gobiernos que se sucedieron en el poder tras la Revolución Marcista mantuvieron el Reglamento de Estudios de 1838. Destaca en este periodo la magistratura del general José María Urvina, hombre de convicciones liberales que adoptó medidas consecuentes con su lineamiento ideológico tales como la manumisión de los esclavos en 1851 y la abolición de la pena de muerte en el mismo año. Asimismo, las repetidas consignas de igualdad entre los ciudadanos mediante la eliminación del sistema colonial de castas trascendió el puro nivel retórico, pues Urvina tomó las primeras medidas concretas para suprimir el denigrante tributo indígena.

En lo que toca a la educación, a diferencia de Rocafuerte y más cercano a lo actuado por Flores, el general Urvina dio prioridad a la enseñanza primaria sobre la secundaria, con lo cual “se llegó a proponer abiertamente la supresión de varios colegios y el desvío hacia las escuelas de los fondos destinados a la educación secundaria” (Terán, 2015, p. 47). La educación superior también se vio afectada por el Decreto de Libertad de Estudios dictado el 28 de octubre de 1853; en él se disponía la no obligatoriedad de la asistencia y de la matrícula para acceder al grado, pues tan solo bastaba con superar un examen. Como consecuencia de esta medida, las aulas se vaciaron y la educación quedó sujeta a un espíritu de total informalidad. Terán también señala que este decreto —al que califica de populista— volvió a ser replicado en los gobiernos de Veintimilla y Alfaro.

La oposición contra los gobiernos marcistas llegó a su punto máximo en el mandato del sucesor y heredero de Urvina, general Francisco Robles, a quien se acusaba de negociar el arrendamiento de las islas Galápagos a Estados Unidos, y asimismo, de canjear parte de la deuda externa con los acreedores ingleses a cambio del usufructo de tierras en la Amazonía. A este punto, la crisis se tornó internacional toda vez que el Perú protestó ante la pretensión de arrendar los territorios amazónicos

⁶ *Ídem.*

de Quijos y Canelos, que consideraba le pertenecían. La difícil situación política interna y externa desembocó en la cesación de Robles en 1859, tras lo cual el país afrontó una severa crisis de disolución al quedar establecidos cuatro gobiernos independientes: en Quito un triunvirato liderado por García Moreno; Guayaquil bajo el mando de Guillermo Franco; Cuenca a órdenes de Jerónimo Carrión; y Loja, que se había declarado Distrito Federal, era dirigida por Manuel Carrión. Por si esto fuera poco, el presidente peruano Ramón Castilla envió una flota para bloquear el puerto de Guayaquil, entró en diálogos con Colombia para repartirse el Ecuador y firmó con el general Franco un tratado lesivo a los intereses territoriales ecuatorianos.

De cara a estas amenazas que pusieron en la cuerda floja la propia existencia del Ecuador, la destacada participación del político conservador Gabriel García Moreno resultó crucial para soldar las piezas del dislocado país y cristalizar la unidad bajo el amparo de una institucionalidad estatal más fuerte, en estrecho apego a un pacto consolidado con la Iglesia romana.

2.3 LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE LA REPÚBLICA DEL CORAZÓN DE JESÚS

La imagen del presidente conservador Gabriel García Moreno es sin duda una de las más polémicas y de las que mayores pasiones han suscitado en la historia nacional. El envenenado debate en torno a su gobierno ha transitado desde la veneración de sus panegíricos a la denostación sin tregua de sus detractores, en suma, no cabía lugar para las posiciones intermedias. Así por ejemplo, allá por los años cuarenta el dirigente comunista Pedro Saad –cuenta Ayala Mora (2015)– se hizo acreedor de fuertes críticas cuando dijo que se debía tomar en cuenta a García Moreno en la obra de construcción nacional.

La tendencia a poner etiquetas *a priori* no ha escapado a este debate, pues la rancia equiparación del catolicismo con el oscurantismo y el ultramontanismo fanático, así sin más, han velado la mirada sobre la vasta obra modernizante iniciada por García Moreno en lo que Maignashca (1994) califica de «Proyecto de modernidad católica». Tocante a las luces de su mandato, García Moreno fue en pos de la racionalidad administrativa del Estado mediante la organización fiscal⁷, lo cual permitió al erario contar con los recursos suficientes para costear la ingente obra pública característica de su gobierno cuales fueron la construcción de carreteras, puentes, hospitales, y algo que nos interesa particularmente; el fuerte espaldarazo dado a la educación. Naturalmente, la obra pública y la educación de carácter nacional permitieron una mayor articulación física y simbólica entre las distintas regiones del país, siendo como tales instrumentos de primer orden en la consolidación de la aún endeble y recientemente sacudida identidad nacional.

En su arista más sombría, García Moreno es recordado por el uso excesivo sobre los aparatos coercitivos del Estado, manifiesto en la cruenta represión a la que sometió

⁷ Alberto Acosta (2006) refiere que durante el gobierno garciano se introdujo un nuevo sistema de contabilidad que ayudó a llevar mejor cuenta de las rentas y evitar la evasión tributaria. La cosecha de estas medidas fue que, durante la segunda administración de García Moreno, el Estado logró duplicar los ingresos fiscales. Asimismo, este periodo se propició la modernización del sistema financiero con el establecimiento de algunos bancos comerciales.

a sus opositores y, en general, a todos aquellos que no se ajustaban al cauce de lo que él entendía por «orden» y «bien». Nada más elocuente a este respecto que las propias palabras del presidente, recogidas por Muñoz (2002): “Libertad para todo y para todos. Menos para el mal y los malhechores”; “El patíbulo del malvado es la garantía del hombre de bien” (p. 128).

La consolidación del Estado confesional se asentó sobre la firma del Concordato entre el Ecuador y la Santa Sede en 1862 (aunque se hará efectivo en 1865), y con la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús en 1873. El Concordato venía a reemplazar la Ley de Patronato, que a decir de los defensores de la Iglesia instauraba el cesarismo, esto es, el control y la injerencia de las autoridades del Estado secular en la vida eclesiástica⁸. Con el Concordato se buscaba invertir la polaridad, es decir, lograr la mayor independencia de la Iglesia y ajustar al Estado y la sociedad toda a los moldes de esta. En suma, el proyecto social conservador vio en la Iglesia católica un engranaje indispensable para la consolidación de su proyecto de identidad nacional, a través de la conservación del *ethos* barroco de cuño colonial.

Cabe destacar que con la firma de Concordato la Iglesia no solo recibió la misión de encabezar la construcción del nuevo andamiaje educativo, sino que, además, se tornó en juez y parte en la supervisión del sistema de enseñanza en toda la república, tal como quedaba estipulado en los artículos 3° y 4° del documento. A la par de esta concesión, la responsabilidad sobre el manejo del sistema educativo se fue centralizando, pues anteriormente, tanto el modelo bolivariano como el marcista se mostraron partidarios de un sistema federativo descentralizado, en que la competencia en materia educativa correspondía a las corporaciones municipales y a iniciativas privadas. Para revertir esta situación, por medio de la reforma legislativa de 1871 el Estado consiguió hacerse cargo de la educación, contando para ello con la colaboración de las comunidades religiosas aliadas. Ahora bien, una vez logrado este primer cometido, el paso siguiente sería procurar la mayor expansión del sistema educativo, para lo cual en el mismo año de 1871 se decretaron dos importantes medidas.

Art. 1°. La enseñanza primaria es gratuita en las escuelas públicas.

Art. 2°. La enseñanza primaria es obligatoria para los niños y niñas de seis á doce años, y en consecuencia son responsables por ellos sus padres, y en falta de estos sus abuelos, tutores ó personas que los tienen á su cuidado ó aprovechan de sus servicios ó trabajo⁹.

De este modo, la gratuidad y la obligatoriedad de la educación primaria pasan a conformar un díptico imprescindible en la consolidación de un sistema educativo de carácter nacional y público. Pero aunque al día de hoy esta pareja nos resulte muy conocida, lo cierto es que para la época se trataba de una propuesta muy visionaria y de avanzada, pues incluso los liberales no se mostraban todavía partidarios de la

⁸ El Patronato fue una prerrogativa especial concedida por el Papa a los monarcas españoles; a cambio de la obra evangelizadora impulsada y costeadada por la monarquía en Indias, la Corona fue investida con poder de injerencia real sobre la vida y las decisiones de la Iglesia americana. Tras la independencia, el derecho de Patronato fue reclamado por los gobiernos republicanos, algo que si bien se aceptó a regañadientes nunca fue del agrado del Vaticano.

⁹ *El Nacional, Periódico Oficial*. Quito, 13 de noviembre de 1871. N° 112.

gratuidad –no así, de la obligatoriedad– en el acceso al sistema escolar. Diagnóstico de ello es que aun en la propia Francia, tierra de la célebre Revolución y de la reforma educativa consecuente con sus postulados, la gratuidad de la escolaridad primaria no se sentenció –nos cuenta Tobar Donoso (1940)– sino en 1881, esto es, una década más tarde respecto al Ecuador.

Tampoco faltaron iniciativas en favor de la educación indígena, población a cuyo servicio se fundó un Instituto Normal con el fin de formar preceptores, no obstante que los resultados distaron mucho de ser los esperados: “no logró promocionar sino cinco institutores indígenas hasta 1875, fecha después de la cual fue clausurado” (Terán, 2015, p. 83). Por otro lado, recordemos que el presidente Urvina dio un paso claro en el propósito ideológico –muy manido desde la independencia– de «igualar» a los ecuatorianos mediante la supresión del sistema colonial de castas, que, entre otras cosas, obligaba a los indios a pagar el oneroso tributo de su «clase». Aunque se suprimió esta denigrante contribución, permaneció vigente la llamada *contribución subsidiaria* (remante de la mita colonial) que consistía en la fuerza de trabajo que solo los indígenas estaban obligados a entregar al Estado para obras públicas y de mantenimiento. Pues bien, García Moreno dio un paso más allá; decretó, a futuro, la supresión del trabajo subsidiario, pero sin deslindarlo de la condición de alfabetismo como requisito previo. Se trata a las claras de una medida de estímulo en favor de la escolarización indígena.

Art. 3°. Desde el 1.° de enero de 1882 la contribución personal, llamada de trabajo subsidiario, será pagada únicamente por los varones que no supieren leer y escribir, pasaren de diez y ocho años y hubieren nacido después de 1860.

La contribución será entonces correspondiente á diez jornales por cada uno de los contribuyentes¹⁰.

Respecto al rol de la mujer en el sistema de enseñanza, Terán anota que paradójicamente –dado el carácter patriarcal y despótico del modelo centralista garciano– se produjo el fenómeno de feminización de la docencia, lo cual venía aparejado al proyecto de reordenamiento moral de la sociedad ecuatoriana, puesto que no solo la Iglesia, sino también el «bello sexo» (como se suele llama a la mujer en los documentos de la época) era considerado agente difusor de las buenas costumbres y de la temperancia, algo que se asumía necesario no solo para moralizar, sino también para morigerar el carácter levantisco y revolucionario al que se consideraba era propenso el pueblo ecuatoriano.

En su cruzada por la educación, García Moreno confió los tres niveles de la enseñanza a distintas comunidades religiosas, todas ellas ampliamente reconocidas en Europa por su afamada vocación docente. Tenemos así que “los Hermanos de las Escuelas Cristianas se hicieron cargo de la educación primaria. Los jesuitas españoles de los colegios. Los jesuitas alemanes tomaron a su cargo la Escuela Politécnica” (Ayala, 1978, p. 132). Adicional a ello, hay que agregar la llegada al país en 1862 de

¹⁰ *Ídem*.

la congregación de los Sagrados Corazones de origen francés, encargada en adelante de la instrucción femenina en el Ecuador.

Antes de analizar las reformas sobre la educación primaria, conviene hacer un pequeño paréntesis y llamar la atención sobre la labor de los jesuitas en la instrucción superior. En 1870 llegó al país la Misión Jesuita Alemana, encargada de la fundación y funcionamiento de la Escuela Politécnica Nacional. Entre sus integrantes se contaban algunos célebres personajes que contribuyeron grandemente al desarrollo de las ciencias en el Ecuador: cómo olvidar el nombre de Teodoro Wolf, geógrafo y cartógrafo cuyo amor por el país fue públicamente declarado en más de una ocasión. Sus bien logrados mapas y sus detalladas descripciones fueron materia prima imprescindible para el estudio de la Geografía en las escuelas ecuatorianas. El italiano Luis Sodiro realizó detallados estudios sobre la flora ecuatoriana, contribuyendo al conocimiento de la botánica nacional. De igual modo, Juan Bautista Menten apoyó el desarrollo de las ciencias con la supervisión de los trabajos y la dirección del primer observatorio astronómico del Ecuador, en funcionamiento hasta el día de hoy.

2.3.1 Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el método simultáneo

A los pocos meses de llegado al poder –cuenta Tobar Donoso (1940)– García Moreno envió como Ministro Plenipotenciario ante la Santa Sede al canónigo de Cuenca Dr. José Ignacio Ordóñez –más tarde Arzobispo de Quito– no solo con el encargo de negociar las condiciones del Concordato, sino también de establecer contactos con los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en París, con el cometido de solicitar su instalación en el Ecuador. En un primer momento, el superior de la orden responde que es imposible dar cumplimiento a este pedido en el corto término, pero propone convocar y preparar a diez Hermanos para que aprendan la lengua castellana antes de embarcarse a la misión. Queda comisionado en París el Ministro Plenipotenciario en aquella ciudad, Dr. Antonio Flores, para continuar con las negociaciones, mismas que llegan a feliz término el 27 de marzo de 1862 en que se firma el contrato. Poco menos de un año después, se hizo a la mar, en Inglaterra, el primer grupo de Hermanos Cristianos que hubo de inaugurar la obra de la orden lasaliana en la órbita de países hispanos, precisamente en el Ecuador¹¹.

Los primeros Hermanos se embarcaron en Southampton el 3 de febrero de 1863 y 25 días más tarde llegaron a Guayaquil. Conocedores ya de la impetuosidad con que el Presidente deseaba realizar todos sus proyectos, el 2 de marzo se separaron, quedándose en nuestro puerto principal tres de ellos. Igual número partió para Cuenca y a Quito se dirigieron cuatro: Albano, Yon José, Adolfo y Gaién Julio, el primero de los cuales era el visitador. (Tobar, 1940, p. 136)

La presencia de los Hermanos Cristianos en el país fue uno de los engranajes principales para la puesta en marcha del proceso centralizador practicado durante la segunda administración de García Moreno. A estos efectos, el *Reglamento de Escuelas*

¹¹ Los HH.CC. llegaron a Colombia en 1890; al Perú en 1922; a Chile en 1877; a México en 1905; a España en 1878.

Primarias compilado por el Hermano Yon-José, visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador, y adoptado por el Supremo Gobierno para toda la República, sirvió de documento rector para formalizar la pedagogía lasaliana –a partir de 1873– allende las escuelas católicas a las demás escuelas del territorio nacional. (Nótese que para entonces, ya transcurrida una década de presencia lasaliana en el país, el cargo de visitador había pasado a la persona del Hermano Yon-José, pues el visitador Albano falleció en 1868).

El *Reglamento* era en realidad una adaptación de uno de los documentos más importantes escritos por el fundador de la orden, tal como declara el Hermano visitador: “El origen del reglamento data desde la época el Venerable Juan Bautista de la Salle, Fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”. (Yon-José, 1988 [1873], p. 444) Se trata, pues, del célebre directorio pedagógico denominado la *Conduit des Écoles Chrétiennes*, o simplemente, la *Conduit*, el cual bien puede ser considerado el vademécum de la congregación a nivel mundial. Cabe destacar que esta importante obra acababa de ser traducida al castellano por Francisco Febres Cordero, cuencano que recibió los hábitos de la orden de los Hermanos Cristianos en 1868, pasando entonces a ser conocido como el «Hermano Miguel». La palabra Santo –el segundo en el Ecuador, tras la quiteña Santa Marianita de Jesús– se agregó a su nombre luego de su beatificación por el Papa Pablo VI en 1977, y su canonización en 1984 por el Papa Juan Pablo II. Hemos de volver la vista hermano cuencano dada la abundante cantidad de textos escolares de los que fue autor.

Retomando el punto sobre la política centralizadora del garcianismo, el *Reglamento* pretendía uniformar la enseñanza primaria en el Ecuador de acuerdo con el modelo pedagógico de la congregación, que por aquel entonces figuraba como uno de los más adelantados en el mundo.

Este reglamento tiene por objeto: 1°. Precisar y determinar los métodos y los procedimientos que deben ser uniformes en todas las escuelas de instrucción primaria de la República: 2°. Indicar a los maestros los medios probados por la experiencia y que ventajosamente pueden emplear en el ejercicio de sus funciones: 3°. Establecer, como lo acabamos de decir, la uniformidad en todas las escuelas, a fin de que siendo una misma la enseñanza en todas ellas, no sufran los alumnos atraso alguno por el cambio de maestro o por el paso de una clase a otra. (*Ibidem*, 443, 444)

Concentrémonos ahora en cada uno de estos tres puntos. En primer lugar, la determinación de métodos pasó, como es natural, por la elección del sistema simultáneo, propiedad de los Hermanos Cristianos. En cualquier caso, recordemos que el método simultáneo no era un total desconocido en el Ecuador, pues ya en 1838 el presidente Rocafuerte sancionó su cooficialidad junto con el método lancasteriano, aunque bien es verdad que aquel nunca logró progresar ni mucho menos extenderse por todo el país. Pero esta vez las cosas pintaban distintas; sus mentores estaban aquí, eran todos institutores muy probos y con vasta experiencia en la aplicación del sistema, con lo que cabría esperar su despegue definitivo. Pues bien, revisemos en qué consistía el sistema simultáneo y cuáles eran sus ventajas sobre el sistema lancasteriano.

Para aplicar este sistema, La Salle dividía cada clase en tres grupos: el de endeble, el de los medianos y el de los aventajados. Todos los alumnos de un mismo grupo recibían juntos la lección, dirigida por uno de los mejores estudiantes llamado **inspector**, equivalente al **monitor** del sistema lancasteriano. El inspector era solamente un repetidor de la lección del maestro, para que le sigan los demás compañeros, mientras que el monitor era el maestro mismo en calidad de ayudante del preceptor titular. (Guevara, 1965, p. 98)

Lo arriba descrito no parece alejarse demasiado del sistema lancasteriano, pues seguimos asistiendo a la figura del alumno más aventajado, quien hace el papel de enseñante entre sus compañeros. Sin embargo, a diferencia del sistema de Lancaster en el que –a no ser para los monitores– el preceptor está prácticamente ausente, en el sistema simultáneo este adquiere mayor protagonismo, pues el inspector no es más que su ayudante. El preceptor se mueve entre los distintos grupos en que se ha dividido la clase, a quienes controla, revista, supervisa y enseña. Mientras se ocupan de otros grupos, los inspectores le toman la posta en los grupos que les han sido asignados. Para mayor brevedad, resumamos en un cuadro comparativo las diferencias principales entre ambos sistemas.

Cuadro 1
Diferencias entre los sistemas lancasteriano y simultáneo

SISTEMA LANCASTERIANO	SISTEMA SIMULTÁNEO
<ul style="list-style-type: none"> • El maestro se dirige a todos los alumnos monitores a un mismo tiempo. • El monitor es protagonista del proceso. • La autoridad de los monitores es menos respetada. • Los monitores tenían una preparación ad hoc, limitada a la lección diaria. • Las lecciones eran puramente repetitivas y memorísticas, dentro de una dinámica catequística. • No habían criterios de graduación en los niveles de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • El maestro solo se dirige a los monitores para instruirlos • El inspector solo es ayudante del preceptor principal. • La autoridad pedagógica del docente es más respetada • Los docentes –al menos lasallanos– tenían una vasta formación. • De acuerdo con la «conduite» también había algún lugar para el razonamiento y el juicio. • La escuela se organizaba en clases graduadas.

Fuente: Elaboración propia

Varios fueron los impugnadores contra el sistema lancasteriano, entre ellos cuentan dos personajes que, superando la crítica, se atrevieron a proponer reformas pedagógicas. Uno de ellos fue el maestro del Libertador, Don Simón Rodríguez, quien impartió clases en el colegio de San Vicente de Latacunga, institución a la que dedicó su famoso documento¹², y en la que practicó de forma pionera en el Ecuador los métodos de Fröebel y Pestalozzi. Estos sistemas volverán a ser retomados más adelante por pedagogos nacionales autodidactas, así como por las primeras misiones pedagógicas extranjeras. La «escuela del papagayo» como llamaba Rodríguez a la escuela lancasteriana por fundarse en la repetición memorística, solo serviría para hacer charlatanes por la vida, repetidores de recitaciones que nunca lograban entender. Afirmaba Rodríguez que dando gritos y haciendo ringorrangos no era manera de aprender a leer ni escribir. A su juicio la escuela mutua “Es un disparate. Lancáster la inventó, para hacer aprender la Biblia de memoria. Los discípulos van a la escuela a aprender ¡no a enseñar, ni a ayudar a enseñar!” (Rodríguez, 1988 [1851], p. 246).

Otro crítico del sistema mutuo fue el coronel Francisco Xavier Salazar, quien consideraba que su correcta ejecución requería de ingentes recursos ya en locales escolares, ya en materiales pedagógicos, lo cual hacía difícil su aplicación en los países pobres. Empero, Salazar no era del todo opuesto al sistema lancasteriano, antes bien, hizo de él una de las piezas de su variopinto mosaico pedagógico en que también incluyó al sistema simultáneo, así como pedagogías de Herbart y Pestalozzi, pero sobre todo, su mayor fuente de inspiración fue el «método productivo alemán» que había conocido en Europa. Su manifiesto pedagógico fue divulgado en 1869 en su texto *El Método Productivo de Enseñanza Primaria, aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*, el mismo que fuera avalado por García Moreno, a quien unía una vieja amistad, y por los propios Hermanos Cristianos. A pesar de lo interesante y avanzado de la propuesta pedagógica del coronel Salazar, Guevara (1965) manifiesta que esta nunca logró prosperar, quizá porque su brillo quedó opacado bajo la sombra que sobre ella proyectó el sistema lasaliano.

Quedan, pues, en el tablero, dos piezas clave en la educación ecuatoriana de la segunda mitad del siglo XIX; los sistemas lancasteriano y simultáneo. Haríamos mal si pensamos en ellos en términos de oposición, más bien, hay que mirar en la forma cómo ambos se complementaron en una relación que no parece haber sido nada incómoda.

Los Hermanos Cristianos, no desafectos del sistema mutuo o monitorial y propietarios del sistema simultáneo o lasallano, comprendieron que las condiciones de la escuela ecuatoriana imponía la adopción de un sistema mixto, es decir, combinado de los dos antedichos. Y así lo hicieron al hacer aprobar su Reglamento, en 1873, por el Supremo Gobierno de Gabriel García Moreno. (Guevara, 1965, p. 91)

Con más propiedad, cabría utilizar el término «sistema mixto» para describir la forma que el sistema lasaliano adoptó entre nosotros. Aunque se contaba con el personal idóneo, la imposibilidad de aplicar el método simultáneo al pie de la letra

¹² *Consejos de amigo al Colegio de Latacunga* (1851).

radicaba en la falta de recursos de la escuela ecuatoriana, especialmente en lo relativo a la gran cantidad de alumnos confiados a los pocos especialistas en el sistema. Así las cosas, los Hermanos Cristianos tuvieron que acudir a la enseñanza lancasteriana, diseñada aposta para la instrucción de grandes masas, pero al mismo tiempo, operaron cambios mediante la introducción de su sistema simultáneo; así es como se creó esa especie de hibridación que recibió el nombre de «sistema mixto». Al fin y al cabo, ambos sistemas guardaban un cierto parecido; podemos imaginarnos que los preceptores tendrían que esforzarse más para atender a un mayor número de estudiantes, empleando menos tiempo en cada grupo de alumnos que el recomendado, pero no confiándolos enteramente a los monitores (así los sigue denominando el Hermano visitador) sino interviniendo personalmente en la dinámica enseñanza-aprendizaje. En efecto, la presencia del maestro se deja ver claramente en varios pasajes del *Reglamento*, uno de ellos reza:

Las ventajas del método simultáneo son incontestables, sobre todo en una escuela numerosa, porque exigiendo que haya varios contramaestros, cada uno de estos tiene a su cargo pocas subdivisiones, y puede dar a los niños que las componen lecciones más largas, y tener con ellos cuidados más asiduos; y sobre todo, la ventaja más señalada de este método consiste en que debiendo el maestro estar frecuentemente en contacto con sus discípulos, les suministra los medios de desenvolver sus facultades intelectuales, puede estudiar su carácter e inclinaciones y formar sus tiernos corazones en la práctica de la virtud. (Yon-José, 1988 [1873], p. 465)

A pesar de que la enseñanza lasaliana seguía atada al memorismo y a un estricto régimen disciplinario que recuerda el panóptico foucaultiano, pues aun en los recreos los preceptores debían guardar una estricta vigilancia sobre la conducta de los niños, de todos modos, se abrió un cierto margen para la iniciativa y el desarrollo de la individualidad de los estudiantes, tal como trasluce la parte final del texto arriba citado.

2.3.2 Otros avances de la reforma lasallana

La reforma lasallana también trajo consigo la eclosión en la producción y el uso de textos escolares en el país, hasta entonces de disponibilidad bastante restringida. Poco después de la publicación de los primeros textos escolares ecuatorianos: el *Compendio de Historia del Ecuador* (1871) de Pedro Fermín Cevallos, y el *Catecismo de Geografía del Ecuador* (1875) autoría de Juan León Mera, los HH.CC se entregaron a la composición de libros de texto para una amplia gama de materias. En esta labor sobresalió la figura del Hermano Miguel (ahondaremos sobre este punto en el capítulo cuarto) Esto bien responde al segundo objetivo declarado del Reglamento, en el sentido de proveer a los docentes “probados por la experiencia y que ventajosamente pueden emplear en el ejercicio de sus funciones” (*Ídem*).

Por último, en su tercer objetivo el *Reglamento* manifiesta la necesidad de uniformar todas las escuelas, de manera que el cambio de maestro o la promoción de una clase a otra no implicasen retraso para los alumnos. Ya la propia previsión de textos escolares uniformes para las escuelas coadyuvaba poderosamente a la

consecución de este objetivo. Sobre la promoción entre clases, tenemos en ella la pista de una de las innovaciones más novedosas introducidas por los Hermanos Cristianos en nuestro país; la *escuela graduada*, inexistente por entonces en el Ecuador. Un valioso informe del año de 1914, autoría de Alfredo Espinoza Tamayo, da cuenta de este hecho.

Puede señalarse que la escuela graduada tal como hoy se comienza a organizar en el Ecuador fue establecida por primera vez por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, pues sus escuelas se componían de seis clases o grados distintos de enseñanza, cada uno regido por un profesor. Aún hoy los métodos seguidos no son otros que los que aquellos empleaban y que con ligeras modificaciones siguen los actuales maestros, discípulos directos de los miembros de aquella congregación educacionista. (p. 110)

En el Ecuador actual, el uso de textos escolares de producción nacional y la escuela organizada por grados, cosas que nos resultan tan corrientes y cotidianas, echan buena parte de sus raíces primarias en las Escuelas de los Hermanos Cristianos de la Salle.

Si bien es verdad que al día de hoy la educación laica figura como una importante e ineludible conquista social, las recriminaciones a Gabriel García Moreno por haber entregado la educación a la Iglesia adolecen de presentismo, pues por lo general no toman en cuenta que más que haber entregado algo –por entonces muy precario–, el presidente encargó a órdenes religiosas, mundialmente reputadas por su experiencia pedagógica, la construcción de un sistema de enseñanza, sobre cuyas bases, más tarde, el proyecto liberal pudo edificar el edificio de su propuesta educativa. En este sentido, el aporte brindado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas y por las misiones jesuitas difícilmente puede ser exagerado.

El abrupto final del garcianismo acaeció con el violento asesinato del presidente conservador en 1875 a manos de un grupo de jóvenes liberales, entre quienes se encontraba Roberto Andrade, autor de uno de nuestros textos escolares de Historia. El grupo de amotinados estaba azuzado por un folleto clandestino titulado «La dictadura perpetua» del exiliado liberal (y también figura emblemática del romanticismo ecuatoriano) Juan Montalvo, en el que se insinuaba la desaparición del recién reelegido presidente para un nuevo mandato. Montalvo se atribuyó el hecho con su célebre y lapidaria frase «Mi pluma lo mató». Este suceso fue el preludio de la violenta oposición que enfrentó a conservadores y liberales ecuatorianos, la que alcanzó su mayor punto de efervescencia a finales del siglo XIX e inicios del XX. Para ese entonces, en su militancia liberal, Andrade ya había trocado las armas por la pluma, aunque su vehemencia siguió siendo la misma.

2.3.3 La enseñanza de la Historia durante el periodo garciano

El Reglamento de Estudios de 1838 permaneció vigente durante 25 años, hasta la publicación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1863 que vino en su reemplazo. El nuevo Plan de Estudios recogido en la ley dejó intacto el núcleo básico

de materias obligatorias estipulado en el reglamento del 38 (educación religiosa y moral, lectura, escritura, lengua castellana, el sistema legal de pesos y medidas), agregando tan solo la costura para las escuelas de niñas. Pero adicional, el artículo 11 disponía: “Además podrá comprender por disposición del consejo académico ó por voluntad del maestro, todos o algunos de los ramos siguientes¹³”:

- Elementos de geografía e historia.
- Aritmética comercial.
- Rudimentos de arquitectura, de física y de historia natural, aplicables a los usos de la vida.
- Dibujo lineal, música, gimnástica e idiomas.

La Historia se mantiene y la Geografía vuelve a aparecer, aunque ambas tienen el carácter de materias opcionales en el nivel primario. Es interesante notar que en la secundaria las dos asignaturas se ubican en cada una de las dos secciones en que se divide este nivel; de primera y de segunda clase, determinándose en el art. 21 que la primera clase comprende: “Elementos de historia y jeografía, particularmente del Ecuador¹⁴”. Si la mención al estudio de la Historia nacional apareció por primera vez en el Reglamento de 1838, ahora asistimos la demarcatoria de un nuevo hito: la declaración de dar prioridad al estudio de la Historia nacional. Es dable pensar que –al menos en parte– esta decisión pueda tener como catalizador la reciente crisis de disolución nacional, acaecida hacía apenas cuatro años atrás, hecho se seguramente llevó a las autoridades a considerar la necesidad de «nacionalizar» a la población desde la escuela.

Toda vez que para ese entonces ya se contaba con la obra de referencia de Juan de Velasco, el estudio de la Historia nacional parece ser algo más viable, aunque lo voluminoso de los libros y su más que segura disponibilidad restringida los hacían de difícil acceso a los estudiantes secundarios y de primaria. No existía, pues, ningún texto pensado para uso de las escuelas y colegios del país, cuestión que debió esperar todavía cerca de una década más. En el mejor de los casos, atendiendo al hecho de que además del Consejo Académico el maestro también podía resolver impartir la asignatura, queda por lo menos la posibilidad teórica –muy raras veces, si acaso, trascendería de ese nivel– de que el preceptor se preparase en conocimientos históricos, para luego seleccionarlos y transmitirlos a los alumnos.

Una década después de decretarse la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1863, el gobierno garciano resolvió adoptar el *Reglamento de las Escuelas Cristianas* como marco regulador para el sistema educativo en todo el país. A continuación pasamos a revisar cuál era el peso que la Historia tenía dentro del Plan de Estudios de la congregación lasaliana.

¹³ Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1863, p. 143, 144.

¹⁴ *Ibidem*, 145.

Cuadro 2
Asignaturas en el Plan de Estudios de 1863

La sección de primera clase comprende:

La instrucción moral y religiosa.

El estudio completo de la gramática castellana.

Elementos de historia y geografía, particularmente del Ecuador

Aritmética

Dibujo lineal y de imitación

Gimnástica

La de segunda clase, abraza:

Elementos de retórica y literatura.

Geografía e Historia.

Gramática francesa e inglesa.

Algebra.

Geometría elemental y analítica.

Elementos de química.

Principios de física.

Lógica, psicología, derecho natural, fundamentos de religión, ontología, teodicea, ética e historia de la filosofía.

Fuente: Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1863 (Elaboración propia)

2.3.4 La Historia en el plan de estudios de los Hermanos Cristianos

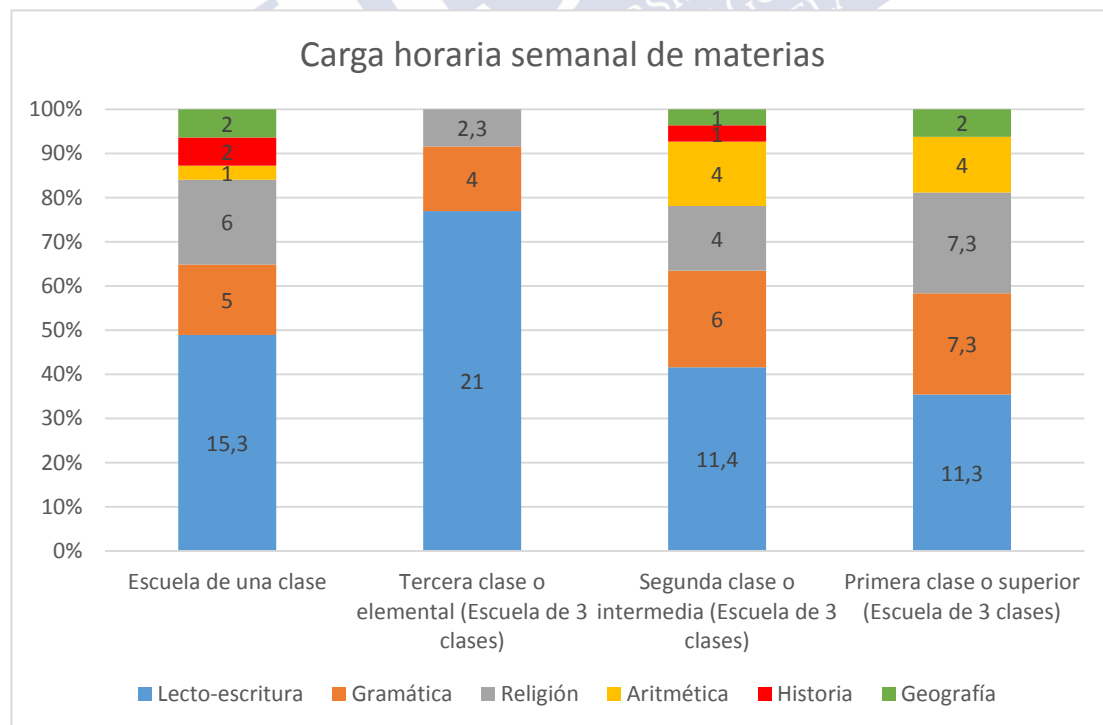
En lo relativo al desarrollo del plan de estudios, el *Reglamento de las Escuelas Cristianas* se presenta como el más exhaustivo y normado de todos cuantos hemos revisado en este trabajo en lo correspondiente al siglo XIX. Las horas para las distintas disciplinas se encuentran muy reguladas para cada uno de los días de la semana (de lunes a sábado) y, al igual que los planes de estudio anteriores, el núcleo básico de estudios lo constituyen las asignaturas de Lectura, Escritura, Gramática y Religión, seguidas todas ellas por la Aritmética, cuya carga horaria en el conjunto es más reducida. La Historia y la Geografía, por su parte, mantienen una posición marginal, pues quedaba a criterio del profesor la manera de adaptar estas materias al Plan de Estudios, cuya carga horaria –que ya era bastante modesta– debía ser compartida con otras asignaturas.

El *Reglamento* apela a la conveniencia de que una escuela se divida al menos en dos clases; una para alumnos adelantados y otra para principiantes (las que bastarían en localidades pequeñas), siendo la división en tres o incluso cuatro clases. Pues bien, ajustándose a la realidad general del país, para las escuelas de una sola clase se estipulaba que en horario de 13:15 a 14:15 se impartiesen diariamente lecciones de Aritmética y Sistema métrico decimal, pero a la misma hora, el maestro que tuviere alumnos bastante adelantados podría enseñarles: “El lunes y martes, lección de geografía explicada en el globo y en los mapas, y algunas veces también explicación de los principios de geometría” (Yon-José, 1988 [1873], p. 450). Y en lo que atañe a la historia: “Miércoles y Viernes, lección de historia sagrada y, cuando haya lugar, lección

de Historia del Ecuador” (*Ídem*). En el mejor de los casos, suponiendo que un maestro resolviese acatar cumplidamente este punto del reglamento, los alumnos más adelantados recibirían dos horas semanales de Geografía y otras tantas de Historia, las que sin embargo deberían compartir con principios de geometría e historia sagrada respectivamente.

En el caso de que una escuela se dividiese en tres clases, la tercera clase o inferior correspondía a los niños pequeños y menos adelantados, para quienes se establece el estudio tan solo de las materias nucleares. Para los alumnos de segunda clase o intermedia, en horario reservado “[...] a la lección de gramática de la tarde, lunes y sábado, dará el maestro lección corta de historia y de geografía” (*Ibidem*, 455). Es decir, los niños podrían recibir dos horas semanales de dichas asignaturas (en el cuadro 3, hemos colocado una hora para casa asignatura). Para los alumnos de primera clase o superior, desaparece el estudio de la Historia, en tanto que la Geografía se podía impartir en dos horas semanales, en horario de 12:00 a 13:00: “Los martes, lección de geografía con globos y mapas. Los viernes, lección de geografía y principios de estilo epistolar” (*Ibidem*, 467). La enseñanza de Religión se consideraba fundamental, razón por la cual aparece en varios momentos a lo largo de la jornada escolar, lo cual no obsta para que también se haya considerado importante la enseñanza de otras materias.

Cuadro 3
Carga horaria de las distintas asignaturas en el Plan de Estudios de los Hermanos Cristianos de 1873



Fuente: Reglamento de las Escuelas Cristianas de 1873 (Elaboración propia)

Siendo los maestros de escuela especialmente llamados a dar a los alumnos una educación cristiana, deben poner su principal cuidado en enseñarles las oraciones diarias, el catecismo y las obligaciones del cristiano; sin descuidar por esto la enseñanza de los conocimientos necesarios para la vida, como son: la lectura y escritura, gramática, aritmética, elementos de historia, de geografía y de dibujo lineal; pues aunque parezca que con estas diversas enseñanzas se multiplican los trabajos, el modo con que está organizada una buena escuela primaria, facilita mucho la enseñanza, y un buen maestro podrá obtener magníficos resultados, si es metódico y constante. (*Ibidem*, 463)

Echando una mirada a la carga horaria correspondiente a las distintas materias, podemos hacernos una idea de cuán importantes fueron cada una de ellas dentro de la cultura escolar de aquel entonces. Seguramente que la disponibilidad de textos escolares tuvo mucho que ver con la elección de unas materias más que de otras, pues incluso en la actualidad –cosa deleznable, por cierto– “el libro de texto ha llegado a convertirse en el agente prácticamente exclusivo del desarrollo del currículum” (Gimeno, 2012, p. 43). De hecho, la descripción que acabamos de hacer sobre el estudio de la Historia nacional es una prospección de la enseñanza a futuro, pues así como la Historia sagrada en la que se harían explicaciones extensas a los alumnos más adelantados: “Se hará lo mismo en las grandes clases para la historia del Ecuador cuando exista ese tratado aprobado para las escuelas primarias” (Yon-José, 1873, p. 52). En definitiva, la disponibilidad del libro de texto era determinante a la hora de elegir por impartir o no una asignatura.

En todo caso, desconocemos porqué el *Reglamento* se refiere a la posible futura existencia de un texto oficial de Historia nacional, toda vez que dos años antes (1871) el *Compendio de la Historia del Ecuador* de Pedro Fermín Cevallos ya fue designado texto oficial para las escuelas de la república por el Consejo General de Instrucción Pública. Más aun, el propio autor del *Compendio* –según apunta en el prólogo– solicitó y recibió consejos pedagógicos del Hermano Yon-José a la hora componer la obra. Lo más probable es que el uso de este primer texto todavía no debió ser muy generalizado en el país, máxime en un medio donde la composición de este tipo de literatura escolar apenas iniciaba. De su propia factura, los Hermanos Cristianos publicaron su texto escolar de Historia (el segundo en el Ecuador) en 1881.

2.4 EL PERIODO DEL PROGRESISMO

Muerto García Moreno el conservadurismo sufrió un grave traspie al perder a su hombre fuerte. La disputa por el poder volvió a pasar por el arbitraje militar encarnado en la figura del general Ignacio de Veintimilla. En su mandato renació la ley de libertad de estudios que previamente había ensayado Urbina, al tiempo que el gobierno reclamó para sí el derecho de Patronato sobre la Iglesia tras romper unilateralmente el Concordato en 1877. Sin embargo, una vez que fuera declarado presidente constitucional (fórmula corriente tras los continuos golpes militares de entonces), Veintimilla buscó calmar la agitación social granjeándose el apoyo popular y

eclesiástico, para lo cual en 1880 resolvió celebrar un nuevo Concordato¹⁵. Este documento, salvando pocas modificaciones, fue prácticamente una copia del Concordato garciano de 1866. La pretensión del Jefe Supremo de declararse en dictador hizo que las posiciones políticas antagónicas quedasen momentáneamente de lado, produciéndose una alianza entre conservadores y liberales en el movimiento de la llamada «Restauración», que consiguió derrotar y desterrar al caudillo.

Tras la Restauración llega la década de los gobiernos progresistas que se extiende entre 1884 y 1895. Ocuparon el solio presidencial José M. Plácido Caamaño (1884-1888), Antonio Flores Jijón (1888-1892) y Luis Cordero Crespo (1892-1895). En materia religiosa, el progresismo representó una especie de tercera vía entre el conservadurismo ultramontano y el liberalismo radical. Es de resaltar que esta toma de posición política e ideológica no respondía a una dinámica propia y aislada al interior del progresismo ecuatoriano; antes bien, se sumaba a la línea oficial adoptada por la Santa Sede durante el pontificado de León XIII en el sentido de modernizar la Iglesia, adaptándola a los cambios históricos y sociales que ya se revelaban incontenibles e irreversibles. Otra cosa es que buena parte de la Iglesia ecuatoriana –con algunas de sus máximas autoridades a la cabeza– haya permanecido atrincherada en una posición radical, en enfrentamiento con la línea reformista del gobierno.

Terán (2015) destaca que durante este periodo se marcaron dos hitos importantes en materia de educación: uno de ellos fue el incipiente proceso de secularización y profesionalización docente; y el otro está representado por el surgimiento de una verdadera *cultura escolar*, identificable en la configuración de nuevas subjetividades docentes, femeninas y aun infantiles que se formaron al margen del control institucionalizado del aparato educativo. Aunque se trató de unos primeros pasos todavía cortos y tímidos, representan el inicio de un largo caminar que poco a poco habrá de ir acelerando el paso.

En lo que respecta al primer punto, los gobiernos progresistas llevaron a cabo un programa de titulación masiva de institutores por medio de un sistema de exámenes, rendidos ante un selecto tribunal compuesto por figuras de la intelectualidad nacional y de la instrucción pública. Entre ellos, Terán señala los nombres de Quintiliano Sánchez, Daniel Proaño, Honorato Vázquez, Roberto Cruz, y el entonces Subdirector de Educación, Roberto Espinoza. Los nuevos institutores titulados fueron seglares, como seglar fue la masificación de la instrucción pública auspiciada por el gobierno, aunque sin alcanzar todavía ser laica. Por otro lado, la acción de los gobiernos progresistas cambió de rumbo en relación con otras importantes coordenadas de la política garciana; este fue el caso del resurgimiento del municipalismo, consecuencia de la política descentralizadora del periodo, y del paulatino abandono del díptico gratuidad-obligatoriedad de la enseñanza.

Sobre el segundo punto, en el surgimiento de una incipiente forma de cultura escolar, la propia titulación de institutores seglares coadyuvó en el proceso, más aun en la medida en que estos quedaron agremiados en la primera asociación pedagógica del

¹⁵ Documento cuya nueva versión fue emitida en 1881.

país; la «Asociación de Institutores» con sede en la capital, entidad que contó con el apoyo y reconocimiento del gobierno.

La conformación de esta nueva cultura escolar, en su arista de identidad docente – de carácter profesional y seglar– tuvo mucho que ver con la ruptura del monopolio que los Hermanos Cristianos mantenían sobre la educación primaria. Al mismo tiempo, el apoyo del gobierno a esta asociación permitiría disminuir el control eclesiástico sobre la enseñanza, pues como reconocía el ministro Laso, nunca antes la formación de educadores profesionales tuvo un espacio propio y autónomo.

Podemos decir, en verdad, que no hemos tenido hasta hoy una escuela pública de pedagogía, porque si bien los Hermanos Cristianos estudian teórica y prácticamente este elemento indispensable para la enseñanza, pero no tiene este estudio el carácter de público porque aprovechan de él tan sólo los que ingresan al Instituto en calidad de miembros propios de él y no pueden recibirlos los que sin ser Hermanos quieren ser maestros¹⁶.

Dentro de esta asociación, los institutores seculares pudieron reconocerse en unos mismos intereses y prácticas comunes, generándose una identidad docente propia y diferenciada, distinta a aquella que marcaba la *forma de ser* de los institutores religiosos. Dada la oposición que seguramente debieron encarar de una parte de la sociedad conservadora y de la Iglesia, es de suponer que se habría generado una especie de apoyo y solidaridad grupal, elemento que seguramente fortaleció su identidad como colectivo. Con todo, lo dicho no significa que la nueva cultura escolar haya tenido ni tan siquiera una mínima tonalidad de laicismo, ya que como se transluce del numeral 2° de los objetivos de la asociación (en el citado Registro Oficial) la educación religiosa hacía parte importante en el apostolado de los docentes seculares, para lo cual incluso se llegaron a apoyar en la autoridad de León XIII. En efecto, bajo la égida del Papa y sus famosas *pastorales sociales*, la Iglesia católica buscó un cese de fuego con el liberalismo, operando reformas en la Iglesia de acuerdo con los nuevos constreñimientos sociales de la modernidad finisecular. Pero como fue dicho, esta posición oficial del Vaticano fue bien recibida por los gobiernos progresistas, no así por buena parte de la Iglesia ecuatoriana.

2.4.1 La Historia en los planes de estudio de 1878 y 1892 y la didáctica de la Historia en el siglo XIX

En los periodos presidenciales de Veintimilla y del progresista Luis Cordero se sancionaron dos Leyes orgánicas de Instrucción Pública, en los años de 1878 y 1892 respectivamente. La primera de ellas y en lo que respecta al Plan de Estudios es prácticamente un copia fiel de su antecesora de 1863; estuvo en vigencia durante 14 años hasta su reemplazo por la Ley Orgánica de 1892. La principal novedad del nuevo Plan de Estudios contenido en esta ley es que, en el nivel primario, se incluye el estudio de la Historia y la Geografía del Ecuador ya no como materias accesorias y dejadas al arbitrio del maestro como venía ocurriendo con los planes anteriores, sino que las

¹⁶ (R.O.) 22 de noviembre de 1890. N° 288. p., 2188.

mismas pasaron a hacer parte del conjunto de asignaturas con carácter de obligatorio, a ser impartidas en las escuelas de todo el país. Por otra parte, vemos también aparecer la materia de urbanidad.

El plan señala expresamente: “Ni el Subdirector, ni los Institutores podrán agregar otras materias ni ampliar las arriba expresadas¹⁷”. Queda claro que aquella naturaleza opcional que había acompañado a la enseñanza de la Historia, y el tener que dividir su más que modesta carga horaria con otras asignaturas, fueron cosas que se desecharon en 1892 gracias al plan de estudios del progresismo. En adelante, aunque la Historia y la Geografía también aparecen en el ramo de las materias que podían ser agregadas por el subdirector de estudios, no dejan de ocupar un lugar entre las asignaturas con carácter de obligatorio. Esta vez, la opcionalidad por su estudio no radicaba en la posibilidad de impartirlas o prescindir de ellas, sino en la alternativa por ampliar su estudio más allá de lo obligatoriamente estipulado.

Cuadro 4
Plan de Estudios de 1892

Art. 27: La enseñanza primaria en las escuelas públicas, comprenderá necesariamente:

La instrucción moral y religiosa

Lectura

Escritura

Geografía del Ecuador

Elementos de gramática castellana

Aritmética elemental y el sistema de pesos y medidas

La costura y economía doméstica, en las escuelas de niñas

Urbanidad

Historia del Ecuador

La constitución de la República

Además podrá comprender, por disposición del Subdirector, todos o algunos de los ramos siguientes:

Elementos de geografía e historia

Aritmética comercial

Rudimentos de geometría, de arquitectura, de física y de historia natural

Dibujo lineal, música, gimnástica e idiomas

Fuente: Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1892 (Elaboración propia)

Pasando ahora a hacer un recuento sobre la didáctica y la metodología de la Historia escolar en el siglo XIX, salvo el *Reglamento de los Hermanos Cristianos* de 1873, los distintos planes de estudio se encuentran completamente desprovistos de consideraciones sobre la didáctica de las asignaturas. Pero incluso el citado documento que detalla los procedimientos a seguir en otras materias, descuida casi por completo

¹⁷ Ley Orgánica de Instrucción pública de 1892. p., 417.

las didácticas de la Historia y la Geografía, materias sobre las que apenas se hacen unas cortas recomendaciones.

El método memorístico en el aprendizaje del catecismo así como de los mandamientos y los rezos del cristiano se hizo extensivo a las materias seculares del plan de estudios, con lo que el denominado «método catequístico», consistente en una dinámica de preguntas y respuestas cerradas, llegó a ser la norma de toda la cultura escolar de aquellos tiempos. Como veremos en el capítulo cuarto, esta metodología estuvo presente en la mayor parte de nuestros textos de historia entre 1870 y el segundo y tercer lustro del siglo XX, que es cuando empezó a ser abandonado en virtud de un renovado criterio pedagógico.

En razón de lo expuesto, el *Reglamento* de los Hermanos Cristianos nos ofrece unas pocas pistas sobre las estrategias didácticas que en ese entonces se aconsejaban para la enseñanza de la Historia nacional, siempre enmarcadas dentro de los contornos memorísticos y librescos del método catequístico, aunque dejando un pequeño intersticio para la comprensión y el razonamiento de los niños. De acuerdo con el procedimiento ordinario, los niños debían leer el asunto de la lección, tras lo cual y de modo sucinto el maestro debía hacer las explicaciones necesarias, para luego interrogarlos tanto sobre la lectura como sobre aquello que explicase verbalmente. Paso seguido, el maestro debía señalarles aquello que debían estudiar de memoria y lo que habrían de manifestar únicamente el sentido. Y para principiar la lección siguiente “hará que algunos alumnos reciten lo que hubiere indicado para estudiar de memoria, y tomará razón de otros asuntos” (Yon-José, 1873, p. 52). La memorización, en todo caso, era la herramienta principal en el proceso enseñanza aprendizaje; un fin en sí mismo más bien que un medio. Así las cosas, el libro de texto no podía ser sino una herramienta imprescindible en la escuela.

Tal era el arraigo del memorización de los textos en las aulas que todavía en 1922, luego de transcurridas varias reformas educativas, encontramos la siguiente descripción de cómo transcurría una clase de Historia por norma general. La misma la debemos a un artículo publicado en la revista de la *Sociedad Jurídico-Literaria* por Leonidas García, director del Instituto Normal Juan Montalvo:

[...] me refiero al gran crimen –que, por cometerlo todos los días, ya no reprueba nuestra consciencia– al inmenso delito de señalar un párrafo, una página, dos o más páginas como lección para el día siguiente o para el tercer día, con precisión en la palabra donde ha de comenzar la recitación y el punto en donde ha de terminar. ¡Y qué recitación señores!: rápida hasta el punto en que el preceptor no puede darse cuenta de la buena o mala pronunciación, porque se juzga que la lección está mejor aprendida cuando el alumno repite como “*la agüita*”. (p. 304, 305)

Ser alumno aplicado –dice– implica rezar la lección sin tener ni en cuenta los puntos y comas, pues el «agüita» no se detiene mientras no halle obstáculos en el camino. Afirma que le resulta incomprensible que existan maestros que se empeñan en aniquilar las facultades mentales de los alumnos, exigiéndoles la recitación

memorística de párrafos y páginas que no se tomaron el trabajo de explicar previamente, ni verificar si los escolares los entienden realmente.

Volviendo al *Reglamento* de los Hermanos Cristianos, se aconseja que tras la lección el maestro refiera con el mayor interés posible y minuciosamente los puntos de la lección, interrumpiendo de vez en cuando su relación con interrogaciones hechas a los alumnos, a fin de mantenerlos despiertos y en pie de constante atención. Luego: “Les ordena en seguida aprendan de memoria este punto en el compendio de la historia, ó bien lo reproduzcan por escrito haciendo un resumen de él” (p. 52). Además del recurso de la escritura, también se apelaba al uso de mapas en los que señalar los puntos donde los eventos históricos tuvieron lugar.

2.4.2 El romanticismo decimonónico y la construcción nacional

No hay duda de que, de una u otra manera, las corrientes filosóficas que mejor se aclimataron en el país influyeron en el pensamiento de nuestros autores de libros de texto, máxime en aquellos que más cavilaron sobre «la realidad» subyacente a los fenómenos históricos. Una de las corrientes más importantes en este sentido fue el Romanticismo, cuyas primeras manifestaciones aparecieron en el Ecuador a mediados del siglo XIX (más tardíamente respecto a otros países latinoamericanos), en la que Agoglia (1988) llama «La generación de 1862», y se hicieron patentes en los campos de la literatura, las artes y la historiografía. En todo caso, advierte Agoglia que este movimiento –junto con el historicismo– nunca adquirieron rigor sistemático en el país, por lo que más bien cabe hablar de «elementos» románticos e historicistas entre los pensadores ecuatorianos del periodo. En autores como Juan León Mera y Juan Montalvo dichos elementos son más diáfanos, lo mismo que entre Remigio Crespo Toral y Luis A. Martínez. Un poco más difusa, pero perceptible, es su presencia en las obras de los historiadores Federico González Suárez y Pedro Fermín Cevallos, por citar solo unos cuantos nombres.

Desde sus orígenes europeos (fundamentalmente alemanes e ingleses) el romanticismo surgió como reacción contraria a las pretensiones universalistas del iluminismo francés, el que encontraba en la *razón* la categoría ontológica del ser humano (con lo que queda negada la pluralidad de epistemes y sensibilidades, y por tanto, de formas culturales diversas). En oposición, el romanticismo reconocía como absoluto un principio irracional e inconsciente que se define por *naturaleza*, en el que no solo la razón sino también las pasiones y los sentimientos hacen parte constitutiva del ser humano.

No es que el romanticismo negase la razón –refiere Agoglia–; al contrario, la colocaba en una etapa superior a su semilla germinal reconocida metafísicamente en la naturaleza, a partir de la cual se desarrolla y a la que resulta posterior, constituyéndose la etapa más avanzada de su devenir. Sin embargo, la naturaleza es aquella fuerza primaria que anima la vida de los pueblos; ella misma contiene un impulso generador que es inconsciente e irracional, el cual se manifiesta en el arte y en la religión, donde llega a adquirir múltiples formas en los diferentes pueblos a través de sus costumbres

y tradiciones. Lo racional y lo espiritual –que habían sido escindidos por el iluminismo– vuelven a encontrar su unidad en el romanticismo. Apoyándose en elementos irracionales, sentimentales y naturales, Herder, uno de los padres del movimiento, llegó a reivindicar el valor de lo local, colocando al individuo de la nación pequeña y particular por encima de la antropología universalista del movimiento ilustrado. Bajo la categoría de *Das Folk*, surgió toda una corriente de puesta en valor las costumbres y tradiciones populares, de los idiomas, la religiosidad y las idiosincrasias de cada pueblo, elementos que determinarían el «espíritu» y el carácter nacional.

Es en este contexto que un autor antinacionalista como Vargas Llosa (1994) encuentra que “La verdadera cuna del nacionalismo moderno es Alemania y su progenitor intelectual Johann Gottfried Herder” (p. 68). En el Ecuador decimonónico, el esfuerzo más sostenido y sistemático de reflexión sobre la identidad nacional lo debemos a Juan León Mera, autor que pretendía «desentrañar» y divulgar aquellos elementos que serían definitorios del ser ecuatoriano desde una línea de pensamiento claramente romántica:

Para Mera, cada comunidad nacional estaba dotada de una misteriosa substancia originaria; “espíritu nacional”, que determina su modo de ser y se manifestaba especialmente en el idioma, la religión, las leyes, los usos y las costumbres, [...] convirtiendo por lo mismo, a cada uno de ellos en la materia prima a ser elaborada por el arte para el robustecimiento de dicho sustrato nacional, por medio de cuya recuperación la sociedad fragmentada alcanzaría su unidad. La cultura nacional, en síntesis, y la conciencia nacional habrían de producir el terreno común y la igualdad de fines que hacían falta, y de allí el papel protagónico que asignó Mera a la cultura nacional. (Paladines, 1988, p. 76)

En 1868 Mera publicó su trabajo *Ojeada histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana*, pues a juicio de los románticos la literatura, especialmente la poesía era “[...] la ciencia de las ciencias, era o podía ser el reflejo del espíritu de un pueblo, las manifestaciones de su alma o sustancia originaria y de sus valores más trascendentales” (Paladines, 2011, p. 61). Para el romántico ambateño, la poesía está íntimamente encarnada en la naturaleza y es lo primero que la inteligencia humana descubre cuando despierta a la luz de la razón. Ella aparece en todas las latitudes y se despliega de distintos modos en función del medio natural, aunque siempre con la misma fuerza y vitalidad.

La poesía es universal; para su desenvolvimiento en la naturaleza, para que el alma la comprenda, nada importan la situación geográfica, la variedad de climas ni el diverso genio y condición de las razas humanas; en todas partes y en todas ocasiones ejerce su influencia con una misma fuerza y un mismo poder [...] aún nos trasladamos en alas de la imaginación á los felices tiempos de los incas y nos parece oír en la aurífera mansión de Huayna-Cápac la voz de los aravicos que celebraban las hazañas y virtudes de este gran príncipe y las maravillas de la naturaleza americana. (Mera, s/f [1868], p. 17)

Respecto al capítulo XVIII de la *Ojeada histórico-crítica*, intitulado: *Defectos y mal estado de los estudios en la República del Ecuador, algunas causas que contribuyen al atraso de su literatura*, calificado por Paladines (*Ibídem*, 65) como el “[...] primer manifiesto por una educación nacional”, Mera hace una crítica al estado del sistema educativo ecuatoriano, abogando a favor de la implantación de estudios prácticos que permitiesen “sacudirnos de la maldita manía de ir siempre por unos mismos carriles: si no hacemos clérigos, abogados ó médicos a nuestros hijos, no sabemos para qué puedan servir.” (Mera, s/f [1868], p. 154). Asimismo, en dicho capítulo Mera llama a la implantación de una enseñanza de carácter nacional, con contenidos propios y en base a elementos geográficos, históricos, literarios del país y del propio continente, pues la reivindicación de lo latinoamericano también fue parte importante en el ideario de Mera.

Gráfico 3



Fuente: G.M. Bruño. Compendio de la Historia del Ecuador, 1915

De todas formas, a diferencia de Europa donde el factor étnico se presentaba más homogéneo en el interior de las comunidades nacionales, en el Ecuador la presencia del elemento indígena —el afroecuatoriano es sistemáticamente ignorado— suponía un dilema para los pensadores de la identidad nacional, toda vez que representaba una alteridad en la que ellos mismos mal se veían reflejados. Si bien se llamó la atención sobre la necesidad de incluir elementos indígenas en la configuración de la identidad nacional, ellos apuntaban más bien hacia el «indio histórico», construida su imagen a partir de elementos románticos idealizados. En cambio, la cultura india presente no se juzgaba sociológicamente apta para ser incluida entre los componentes de la identidad nacional, a no ser por determinados elementos «folclóricos» plasmados en el imaginario costumbrista del romanticismo.

Convivieron dentro de la corriente el romanticismo ideólogos liberales como Juan Montalvo y Pedro Fermín Cevallos, y conservadores como Juan León Mera y González Suárez (de cada bando, Cevallos y González Suárez se colocaron en la línea moderada). Evidentemente, ambos lados no anduvieron del todo de acuerdo a la hora de definir cuáles serían algunos de los elementos esenciales y constitutivos de la identidad nacional, de manera particular en lo que atañe al espinoso asunto religioso. Para los conservadores era asunto capital defender la permanencia del dogma católico, más allá de todo tipo de contingencias temporales y terrenales. Con arreglo a este imperativo, Mera propuso mantener la nacionalidad dentro de los moldes del catolicismo, en abierta oposición al proyecto liberal.

Por lo demás, bien se habrá visto que condenamos lo malo en todos los partidos políticos; mas si el liberalismo consiste en el abuso de las ideas democráticas, y en la adopción de la inmoralidad y la irreligión, ¡al diablo con él! y nos acogemos á la bandera *conservadora*, donde al fin se hallan las doctrinas católicas que profesamos de corazón. (Mera, [s/f] 1868, p. 168)

Su toma de posición en favor de la religión calzaba bien con el postulado del romanticismo sobre la reivindicación de la religiosidad de los pueblos (católica, para el Ecuador) y, en cierta medida, era opuesta al universalismo positivista –heredero de la Ilustración– que, de acuerdo con Mera, en ese tiempo se pronunciaba: “¡*El siglo marcha!* ¡*El siglo triunfa!* exclamaban contentos y satisfechos los afilosofados idólatras de los modernos adelantos” (Mera, 1988, p. 4). He aquí los límites del reformismo católico ultramontano, pues si bien a línea seguida Mera trata de armonizar el desarrollo de las ciencias, los conocimientos útiles y las comodidades de la vida moderna con el *ethos* católico, la primacía social de éste debía prevalecer cuando era interpelada por la de aquellos (como sucedió con la vieja premisa escolástica de supremacía de la fe sobre la razón).

Mera y Cevallos supieron entender la importancia de las primeras letras para la temprana difusión de los imaginarios de la identidad nacional, por lo que resolvieron tomar en sus propias manos la tarea de colmar el manifiesto vacío de textos escolares de historia y geografía patrias. En 1871 Pedro Fermín Cevallos publicó su *Compendio de historia del Ecuador, arreglado para las escuelas y colegios de la República*, declarado texto oficial para las escuelas nacionales el 29 de septiembre del mismo año. Juan León Mera hizo lo propio, y en 1874 vio la luz su *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador*, obra en la que su autor también incluyó un importante capítulo de historia. En definitiva, la producción de textos escolares en el Ecuador echa buena parte de sus raíces en el romanticismo, un movimiento que surgió pocos años después de la crisis de 1859. Difícil es determinar si la recepción del romanticismo respondió en parte a la necesidad de elaborar intelectualmente un proyecto sistemático de identidad nacional, pero lo cierto es que el mismo –más que cualquier otra corriente filosófica– brindaba las herramientas conceptuales más idóneas a este propósito.

En suma, el romanticismo decimonónico se constituyó en uno de los principales baluartes de los Estados nacionales en formación. De ahí que para Carretero (2007) esta

característica del romanticismo lo precipita hacia su matrimonio permanente con la historiografía escolar, vista su coincidencia de fines e intereses. En cambio, una visión más crítica (que se estructura hacia mediados del siglo XX) guarda “estrecha relación con la formación del conocimiento social y la construcción del espíritu crítico”, por lo cual “estos objetivos más recientes pueden considerarse de origen ilustrado” (p. 20). Si la matriz ilustrada es crítica, la romántica al contrario tiende a la emotividad identitaria; se trata de un mismo camino de interés por el pasado que a punto dado se bifurca en dos direcciones distintas. Más adelante veremos que, en el caso ecuatoriano, los primeros destellos de este espíritu crítico ya son palpables en las obras de algunos historiadores de finales del siglo XIX e inicios del XX, proceso sobre el que prestaremos especial atención en dialéctica asimilación-resistencia en la escuela.



3. Educación y enseñanza de la Historia entre finales del siglo XIX y 1940

El episodio de la Revolución Liberal de 1895 –acaudillado por el general Eloy Alfaro– es sin duda uno de los momentos de mayor mutación política en el país. Estamos ante una coyuntura que enrumbó por nuevos carriles los destinos del Ecuador, distintos al itinerario que durante siglos era señalado por la Iglesia católica. El divorcio Estado-Iglesia se fue consumando con el despojo que gradualmente se hizo a esta última de su inveterado control sobre algunas instituciones nucleares de la sociedad civil como la regulación del contrato matrimonial, el Registro civil, la beneficencia y el sistema educativo, instancias que pasaron a ser controladas y administradas por el Estado secular. Además, por medio de la llamada «Ley de manos muertas» se expropió a la Iglesia una parte importante de sus vastos latifundios, afectándose así sus intereses no solo económicos sino también territoriales. A todo esto se suma el reemplazo del Concordato por la Ley de Patronato sancionada en 1899, instrumento por el cual el Estado liberal adquirió poder de injerencia y decisión sobre los asuntos de la Iglesia ecuatoriana.

Las reformas se profundizan desde el inicio de la segunda administración de Eloy Alfaro mediante la Constitución de 1906, Carta Magna que instituyó el laicismo de manera definitiva. Todas estas reformas contribuyeron a solidificar las bases del Estado nacional, volviéndolo más presente y participativo en los asuntos de la vida pública. De otro lado y como en tiempos de García Moreno, el impulso a las obras públicas promovidas por el Estado contribuyeron a la vertebración física del país, generándose en consecuencia un mayor sentido de unidad nacional. La obra magna de Alfaro, el ferrocarril trasandino, redujo notablemente los tiempos de viaje entre las regiones e impulsó la consolidación de un mercado nacional, antes limitado por las distancias y la compleja geografía que caracteriza al país.

Con todo, la unidad nacional fue un proyecto que encaró mayores complejidades. La Revolución Liberal, en sí misma, representa el desenlace de un juego de fuerzas en tensión que enfrentó a las clases dominantes: por un lado, el tradicional dominio terrateniente serrano se vio interpelado por el creciente poder de una burguesía agrícola, comercial y bancaria que emergía en la Costa, fuertemente impulsada por el auge cacaotero. La exportación de la «pepa de oro» permitió la vinculación del Puerto Principal con los mercados mundiales, con lo que se produjo una acumulación de capitales que terminaron por inclinar la balanza a favor de los grupos económicos costeños, cada vez más demandantes de una cuota de poder político.

Los grupos de poder del litoral entraron en la dinámica capitalista del trabajo asalariado, trastocando así el orden cuasi feudal que sentaba sus reales en las haciendas

serranas, donde el gamonalismo y el clero sostenían su poder político y económico sobre la base de relaciones de producción precarias y serviles. Nada sorprende que muchos campesinos serranos hayan elegido migrar a la Costa en búsqueda de mejores días.

Los salarios entregados a estos obreros agrícolas fueron, ciertamente, más elevados en la Costa que en la Sierra (en promedio 3 a 5 veces superiores) y esta sensible diferencia contribuyó, sin duda, a atraer a la población campesina andina hacia las tierras bajas. (Deler, 2007, p. 282)

Estas migraciones regionales disputaron mano de obra a los hacendados serranos, al tiempo que minaron su poder sobre la población indígena y campesina, ahora dotada de un as bajo la manga que le permitía elegir otro camino al de su ancestral sujeción. En este movimiento, la Costa fue ganando mayor población y, como consecuencia, mayor peso en el escenario nacional. Deler anota que el crecimiento demográfico del litoral fue evolucionando de poco más del 10% a inicios del siglo XIX, a un cuarto un siglo más tarde, y un tercio del total nacional al momento de la crisis mundial de 1929. La ciudad núcleo del desarrollo económico, Guayaquil, vio crecer su población de 12.000 a 90.000 habitantes entre 1870 y 1920, arrebatando a Quito el primer lugar en demografía durante la década de 1880.

No debe no obstante pensarse que esta vinculación con el mercado mundial es un proceso que se inició con el liberalismo, aunque es en esta etapa cuando se sentaron sus principales bases ideológicas. Acosta (2006) refiere que ya desde el gobierno de García Moreno se empezó a gestar un «Modelo de desarrollo económico hacia afuera», el cual, evidentemente, hacía parte del proyecto modernizador del garcianismo, el que además se vio favorecido con el inicio de las exportaciones desde la década de 1860. Los gobiernos progresistas siguieron en la misma línea, máxime que en la década de los 80 se produjo un notable incremento de las exportaciones cacaoteras. El liberalismo en realidad vino a ser el desenlace de este proceso puesto que en él se aglutinaban los intereses de nuevos grupos de poder que tenían consciencia de su primacía económica, y de ideólogos para quienes los cambios económicos debían venir aparejados a la modernización de las instituciones sociales. La refundación del Estado nacional, con independencia de la Iglesia, se reveló como uno de los primeros movimientos a efectuar en el juego del tablero político.

La hegemonía liberal, en la práctica, reacomodó los intereses de los grupos dominantes serranos y costeños, quienes poco a poco fueron llegando a un entendimiento, en tanto que las masas urbanas y campesinas quedaron sometidas a nuevas relaciones de dependencias propias del capitalismo periférico. Más identificado con los intereses de los sectores populares estuvo Eloy Alfaro, lo cual da cuenta de la amplia movilización social que el liberalismo revolucionario logró capitalizar. Las contradicciones de los intereses de este grupo con los de la plutocracia agro-exportadora terminaron por estallar, produciéndose una escisión del liberalismo – refiere Ayala Mora (2005)– por la que del ala alfarista se separó el placismo, pues los grupos de poder económico (banqueros, comerciantes, latifundistas) colocaron al general Leonidas Plaza en representación de sus intereses. La agitación política terminó

con la prisión, el linchamiento y la hoguera del «Viejo luchador» en 1911, crimen que fue incitado no solo por los conservadores sino también por sus antiguos aliados. Así las cosas, en 1912 llega por segunda vez al poder el general Leonidas Plaza (gobernó ya de 1901 a 1905) dando inicio al periodo de la oligarquía liberal que se habrá de extender hasta 1925.

3.1 LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DEL LIBERALISMO

Una vez en el poder, el liberalismo tuvo que realizar profundas transformaciones en las estructuras sobre las que se construye la sociedad, cosa nada sencilla de operar toda vez que dichas estructuras se sostenían en sólidos cimientos de varios siglos de antigüedad. Uno de los primeros pasos en este sentido fue el canje del Concordato por la Ley de Patronato de 1899, movimiento por el cual no solo se produjo la separación Iglesia-Estado, sino que además, se estableció una relación jerárquica por la que el poder eclesiástico quedaba subordinado al control del poder secular. En cuanto respecta a la educación, si con los artículos 3° y 4° del Concordato la Iglesia se hacía cargo de la supervisión del sistema de enseñanza, ahora, por medio del artículo 9° del Patronato, solamente la instrucción religiosa correspondía a la autoridad eclesiástica, a ser impartida ya sea en los templos como en las escuelas especiales (católicas). Sin embargo, las mismas quedaban “[...] sujetas á la vigilancia de las autoridades respectivas; pero nadie estará obligado á concurrir á ellas contra su voluntad ó la de los padres¹”.

Otros cambios operados sobre la antigua institucionalidad fueron las Leyes de Educación de 1897 y de 1906, y de manera muy importante, la Carta Magna liberal, esto es, la Constitución de 1906 que dio pie al laicismo del Estado, incluida desde luego la educación. Sin embargo, una cosa eran las medidas dictadas en pro de la educación pública y laica, y otra muy distinta las condiciones objetivas de su aplicación real. Terán (2015) apunta que los altos gastos militares (dadas las distintas campañas bélicas), así como la falta de personal docente laico, sumándose a ello su escasa preparación, hicieron difícil apartar al elemento clerical –mejor preparado en los quehaceres pedagógicos– de la enseñanza; su oferta educativa, ahora privada, estaba aureolada de mayor prestigio que no la educación pública.

Por otra parte, en la convención constitucional de 1906 se discutió largamente por el establecimiento de un modelo de Estado unitario y centralista, o por el contrario, federalista y descentralizado. Poco a poco, desde la primera opción que al inicio se reveló mayoritaria, las decisiones finales fueron decantándose por la descentralización, asignando cuotas importantes de participación a los municipios y a la llamada educación particular, segmento en el que la Iglesia estableció su cuartel. En el fondo, la evidencia de que cargar a hombros del nuevo Estado todo el peso del sistema educativo era algo que excedía sus fuerzas, terminó por persuadir a los legisladores a favor de la descentralización. Por otra parte, no menos significativas resultaron ser las presiones de muchos padres de familia que salieron en defensa la educación religiosa, cuya presencia siguió siendo importante. En este orden de cosas, sobre las reformas

¹ (R.O.) 3 de agosto de 1899. N° 919. p., 7446. (*Proyecto de Patronato ante el Congreso Nacional*)

que venían llevándose a cabo por el régimen liberal en el campo educativo, el Gobernador de la provincia del Carchi sostenía en un informe de 1903²:

Esta evolución ha tenido gran oposición como tiene toda reforma que tiende á destruir la ignorancia y fanatismo de los pueblos, pero creo que con constancia y energía se logrará el objeto deseado, y el pueblo que en su mayor parte es refractario á toda enseñanza que no sea dirigida por monjas y frailes, agradecerá cuando pueda comprenderlo, la labor del Gobierno Liberal.

El alfarismo tomó ciertas medidas para aligerar el peso de las antiguas cargas coloniales sobre la clase indígena cuales fueron la eliminación del trabajo subsidiario³ y la contribución territorial eclesiástica. También se expidió un decreto por el que se regulaban los abusos en los contratos de concertaje, sin llegar a eliminar la institución. El concertaje era una institución colonial cuyos orígenes se remontan a una Cédula Real de 1601; en ella se disponía la celebración de contratos «libremente» concertados entre los indios y los hacendados para las faenas agropecuarias y domésticas. Si bien se reconocía el pago de un jornal, en la práctica el endeudamiento –que era hereditario– terminó atando a los conciertos y sus descendientes de manera permanente a las haciendas, ahogados en deudas con los propietarios que nunca lograban solventar. La fuente del endeudamiento provenía del cobro por la muerte o pérdida de animales confiados a su cuidado, así como por adelantos de dineros y crédito por víveres en las *tiendas de raya* de las haciendas, donde estos se expedían a precios inflados. Por si esto fuera poco, los indígenas debían cumplir puntualmente con el pago del *tributo de indios* a la Corona, y de diezmos a la Iglesia. Buena parte de estas exacciones se mantuvieron vigentes durante la época republicana.

Aparte del jornal (que no tardaba en esfumarse de sus manos) los conciertos recibían un pedazo de tierra para el sustento de su familia y el derecho de pastar sus animales, así como de recolectar leña y paja en terrenos de las haciendas. Puesto que lo descrito dibuja muy a las claras lo que fue un sistema de producción precapitalista y servil, su sostenimiento no dejaba de ser una importante contradicción en el corazón del liberalismo, máxime que el gobierno encomendó a los hacendados la responsabilidad por la educación de los hijos de sus conciertos.

Lo más significativo y contradictorio del liberalismo, sin embargo, fue la vinculación de la enseñanza del indígena a la institución del concertaje, ya que se asignó a los propietarios de las haciendas el deber de velar por la asistencia de los niños indígenas a las escuelas, y en caso de no existir una escuela cercana, el patrón debía establecerla gratuitamente en su propiedad. (Ossenbach, 1996, p. 80, 81)

Estos establecimientos de primeras letras que funcionaban dentro de las haciendas pasaron a ser conocidos como «escuelas prediales», cuya creación fue sancionada en

² (I.M.) 7 de julio de 1903. p., 92.

³ Recuértese que en 1871, durante la magistratura de García Moreno, se decretó a futuro la eliminación del trabajo subsidiario para los indígenas que supieren leer y escribir.

1906 por la legislación educativa liberal. Sin embargo, Gabriela Ossenbach también refiere que su antecedente más inmediato fue un decreto del 12 de abril de 1899, en el que se determina la obligación de los propietarios de establecer escuelas en sus predios. Con todo, la autora afirma que la aplicación de estas medidas fue muy limitada, lo que explicaría por qué en los estudios sobre la legislación y las condiciones indígenas de ese entonces se haya prestado poca atención las escuelas prediales.

3.1.1 La Historia en los primeros Planes de Estudio del liberalismo

La primera Ley de Instrucción Pública liberal de 1897 vino acompañada de un programa que, en lo fundamental, reproducía el Plan de Estudios de 1892 del progresismo; se mantenían las mismas materias, apenas con una ligera modificación en su nomenclatura: de «Historia del Ecuador» se pasó a la denominación de «Nociones de Historia del Ecuador», lo mismo que la «Geografía del Ecuador», pasó a llamarse «Geografía política del Ecuador». De todas formas, el estudio de estas asignaturas se presentaba obligatorio para las escuelas de 1º, 2º y 3º clase, mientras que en las de 4º clase se mantiene el plan de estudios de la primaria “excepto la geografía política del Ecuador y las nociones de la Historia Ecuatoriana⁴”. Las escuelas de cuarta clase eran aquellas que distaban cinco o más kilómetros de los centros parroquiales, y que congregaban un número de entre veinticinco a cincuenta alumnos⁵. En definitiva, las distancias y la residencia en pequeños caseríos oponían una barrera más al acceso de la Historia como saber escolar a los niños indígenas y campesinos.

De cualquier forma, aunque se puede conceptuar que fuera del núcleo de materias tradicionales el estudio de la Historia y la Geografía se presenta como un elemento accesorio, su prescindencia fue en realidad la última opción frente a otras materias como Pedagogía, Música e Idiomas, cuya omisión se verifica ya a partir de las escuelas de segunda clase. En lo que atañe al Plan de Estudios secundario, aunque sufrió mayores reformas, las asignaturas de Historia y la Geografía nacionales siguieron manteniendo una importante presencia.

Ya en el siglo XX, el 1 de octubre de 1904 el Ministerio de Instrucción Pública sancionó un Plan de Estudios para la Enseñanza Primaria Superior, que en lo relativo a la disciplina de la historia presenta los siguientes contenidos:

⁴ (R.O.) 6 de julio de 1897. p., 3283.

⁵ La ley ordenaba que en los centros parroquiales existan por lo menos una escuela de niños y una de niñas de 1º o 2º clase. En los lugares apartados cinco o más km. del centro parroquial, donde hubieren cincuenta o más niños, debían establecerse escuelas de 3º clase.

Cuadro 5
La Historia en el Plan de Estudios para la Enseñanza Primaria Superior de 1904

HISTORIA	1° GRADO	-Síntesis de la Revolución. -Independencia. -Organización nacional.
	2° GRADO	-Repaso y ampliación del año anterior.
	3° GRADO	-Revisión de los años anteriores -Breves ideas de historia americana, en general.

Fuente: Registro Oficial, octubre de 1904. N° 207 (Elaboración propia)

Sin embargo, apenas dos años posteriores a la publicación de este Plan, la ley de 1906 trajo consigo una reforma que afectó al nivel de toma de decisiones en lo que al Plan de Estudios se refiere.

Pues bien, la ley de 1906 –a diferencia de sus antecesoras– no señala un Plan de Estudios estandarizado para todo el país, sino que en su lugar delega al Consejo Superior de Instrucción Pública: “Dictar los métodos y programas generales de enseñanza, cuidando de que ésta sea uniforme en toda la República, sean los establecimientos oficiales ó particulares⁶.” La evidencia demuestra que el Consejo no hizo bien los deberes, porque “nunca llegó a expedir como un fruto suyo, un plan ni programas, ni siquiera los reglamentos específicos de las escuelas” (Gómez, 1993, p. 70). En tales circunstancias, las Direcciones Provinciales de Estudios se vieron obligadas a tomar estas tareas en sus manos, en la medida en que así lo permitiesen sus siempre modestas posibilidades. Fue solo con la llegada de las Misiones Pedagógicas Alemanas cuando se pudo por fin contar con Planes de Estudio estructurados y normativizados para toda la república, esto como parte de su empeño más general por organizar el sistema educativo ecuatoriano.

3.2 EL POSITIVISMO Y LA EDUCACIÓN LIBERAL

El espiritualismo ecléctico o krausista, el eclecticismo espiritualista, el romanticismo racionalista y el iusnaturalismo son algunas de las derivaciones menores del amplio movimiento espiritualista ecuatoriano del siglo XIX (Roig, 2013; Paladines, 2011). En suma, estamos frente a una forma de idealismo filosófico, dado que al espiritualismo lo que le interesaba era “Explicar el orden de lo real, particularmente el orden histórico, moral o político, a partir de lo absoluto de los principios descubiertos por la razón” (Paladines, 2011, p. 50). En tal sentido, no cuesta imaginar el desencuentro producido entre esta corriente y el empirismo filosófico, al que autores como José Peralta (principal ideólogo del liberalismo) y Belisario Quevedo fueron

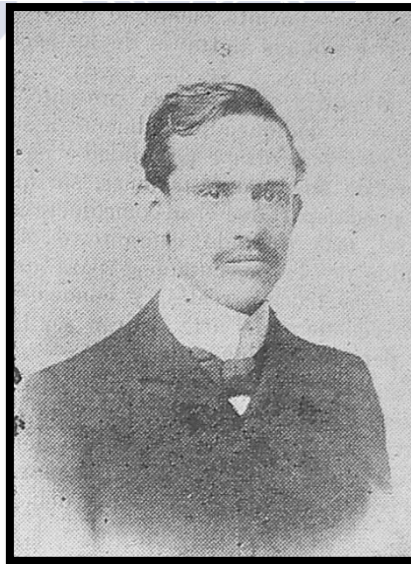
⁶ Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1906. Cap. III, Art. 10°, Num. 9. p., 4.

hostiles en un primer momento, pero que más tarde llegaron a aceptar al tomar en consideración la importancia de sus aportes y a conceder un lugar al positivismo en el campo de la enseñanza.

Arturo Roig identifica el advenimiento del pensamiento positivista en el Ecuador en la década de 1910. Cuentan entre sus primeros exponentes Belisario Quevedo y el pedagogo catalán Fernando Pons (autores ambos de manuales escolares, el primero de uno de nuestros textos de Historia), quienes como los demás adherentes al movimiento transitaban entre fórmulas eclécticas que combinaban el positivismo con el espiritualismo. Empero, los primeros rastros del positivismo en escritores ecuatorianos se identifican a inicios de los 900, aunque en este caso se trate de una reacción crítica al desarrollo de esta corriente en Europa. Es muy notable que de entre el grupo de autores antipositivistas ecuatorianos hayan emergido, poco después, los primeros defensores de la doctrina comptiana.

La crítica inicial al positivismo tenía como trasfondo el rechazo a la idea materialista de los objetos sensibles como fuentes mismas del conocimiento, prescindiendo de “las causas, que sin ser visibles, influyen en el individuo y en la sociedad”, a decir de Belisario Quevedo (en: Roig, 2013, p. 128), opinión coincidente con la de José Peralta, respecto a su rechazo de la filosofía que “había afirmado el origen sensible de las ideas y negado de esta manera la potencialidad propia del alma” (*Ibídem*, 93)

Gráfico 4
Belisario Quevedo



Fuente: El Magisterio Ecuatoriano.
N° 24, febrero de 1919

Una década previa a la reflexión de estos intelectuales liberales, la Iglesia ecuatoriana también se mostraba preocupada por la influencia que el positivismo —junto

con el liberalismo— podría ejercer en detrimento del espiritualismo y la moral teológica, posibilidad ante la cual se convocaba a hacer de la escuela un bastión para la defensa de la fe cristiana:

[...] porque hoy por hoy la incredulidad y la perversión de costumbres y de ideas no puede combatirse en otro campo mejor que el de la enseñanza; porque cuanto todo está casi perdido para el sacerdote, cuya influencia social se menoscaba con tanto y tan satánico empeño, no sucede lo mismo con la enseñanza, porque en ella el positivista no puede competir con el sacerdote en desinterés, abnegación, paciencia, constancia y dulzura.⁷

El fuerte arraigo de la Iglesia católica en el Ecuador seguramente tiene que ver con el «retraso» en la recepción del positivismo en el país, puesto que como señala Ossensbach (2008), en el resto de Hispanoamérica los ecos de esta doctrina ya retumbaron desde la década de 1870, de manera particular en los campos de la educación y la política. En todo caso, el conservadurismo de ninguna manera llegó a representar la antítesis del positivismo, antes por el contrario, el entendimiento entre conservadores y liberales vino a representar una suerte de síntesis en un positivismo que no fue una doctrina única y homogénea en la región, cuyo punto en común, sin embargo, fue una actitud abierta hacia el utilitarismo, el cientificismo y el afán de progreso.

Es notable que el freno a la influencia del positivismo no proviniese solamente del «espiritualismo teológico» de la Iglesia, sino también del «espiritualismo laico» de los principales pensadores liberales. Estos últimos, sin embargo, detractores iniciales de la doctrina positivista, fueron los primeros en llegar a comulgar estrechamente con sus postulados, en los que encontraron asidero para poder sostener su propio proyecto político (el entendimiento con los conservadores vendría más adelante, también en «retraso» con respecto a otros países de la región). Ya en calidad de Ministro de Educación del régimen liberal, en 1900 José Peralta recalcaba en su informe al Congreso Nacional:

Las naciones adelantadas, con justicia, han desechado la instrucción meramente intelectual y especulativa; y han fundado todo su engrandecimiento y prosperidad en la filosofía positiva, en las ciencias experimentales y de aplicación inmediata, en fin, en los conocimientos útiles y prácticos. (p. 71)

Para terminar denunciando que “[...] en las escuelas del Ecuador no se conocen siquiera los métodos intuitivos” (*Ídem*). A fin de transformar esta realidad, el régimen liberal se decidió por la fundación de Institutos Normales Pedagógicos para la formación de un nuevo cuerpo de docentes profesionales laicos. Estos institutos llegaron a ser el espacio donde se forjó una de las tres⁸ variantes del positivismo en el Ecuador; el llamado con propiedad «normalismo» o «positivismo pedagógico», uno de

⁷ (R.O.) 29 de septiembre de 1891. N° 366, p. 3511.

⁸ De acuerdo con Roig, las otras dos líneas fueron el positivismo filosófico, y el positivismo cientificista, este último en relación con la psicología médica, la psiquiatría y el pensamiento sobre la ciencia.

cuyos pilares principales se asentaba sobre el método intuitivo, es decir, en el uso de los sentidos, la experimentación y la experiencia en la adquisición de aprendizajes útiles y prácticos, con lo cual se buscaba superar el tradicional aprendizaje especulativo, memorístico y puramente intelectualista que hasta entonces venía siendo la norma.

En otro orden de cosas, el proyecto de país formulado desde el positivismo liberal difería notablemente del modelo católico que veía en la Iglesia a una de las principales instituciones llamadas a consolidar la unidad nacional. En su lugar, el laicismo sería la puerta de entrada a un reformado modelo social cuyos referentes inmediatos deberían ser terrenales más bien que trascendentales. La noción liberal colocó el concepto de patria entre «las cosas de este mundo», sin necesidad de acudir a otras mediaciones cuya utopía se difiere a un tiempo escatológico y ultraterreno.

La Iglesia, en fin, ha tratado, a su modo, de formar hombres para la otra vida, no para ésta; hombres que sepan ser solo, según ella entiende, humildes siervos de Dios, no hombres que sepan ser hombres, hombres que sepan ser verdaderos ciudadanos, cumplidos caballeros. (Pons, 1907, p. 20)

Y para la formación de ciudadanos en tierra, dueños de una identificación nacional, el modelo liberal asumió que la educación debía presentarse como una aliada de primera línea:

Su fin capital no debe ser otro sino preparar a los niños para el destino social a que más tarde serán llamados; procurar ante todo y sobre todo formar ciudadanos; formar hombres; formar franceses, en Francia; españoles en España, ecuatorianos en el Ecuador. (*Ibídem*, 24)

De mano del positivismo, se proponía que los ciudadanos fuesen educados en cuestiones y habilidades prácticas, con el fin de mejorar la productividad y lograr el adelanto y progreso de la nación. En este sentido, para Pons, antes que la Biblia, el «gran libro de la naturaleza» debería ser la principal fuente de inspiración, pues en ella se condensan las leyes de la química, de la óptica, de la acústica, e incluso de la moral (evidencia de la persistencia del espiritualismo entre los positivistas), etc. que – sostiene– se revelan a la razón del ser humano.

Otra característica que debemos recalcar –para nuestros fines– sobre el desarrollo del positivismo en el Ecuador fue su marcado psicologismo y biologismo, en un marco donde Spencer ejerció mayor influencia que Comte, o dicho en otras palabras, predominaba el criterio biológico sobre el criterio social. Esto desembocó en las concepciones evolucionistas con que los pensadores de la época abordaron el estudio sociológico y antropológico del país, dando primacía a los climas y las condiciones ecológicas en el grado de desarrollo alcanzado dentro de las distintas regiones naturales del Ecuador, y a las características biológicas («raciales») de los grupos étnicos que habitan al interior de sus fronteras. Se asumía que determinadas diferencias imponían serias barreras a la configuración de un «ser ecuatoriano» ideal, con una identidad común fundida en un mismo molde y con toda la población abrazada bajo un mismo «pacto social».

La influencia del positivismo en los sistemas pedagógicos pestalozziano, froebeliano y herbartiano (este último de modo particular a partir de 1914) impactó sobre la enseñanza de las distintas disciplinas en diverso grado. Para el caso de la Historia en particular, en el presente capítulo intentaremos esbozar una aproximación a las dinámicas pedagógicas, didácticas y curriculares que participaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, así como a los fines y valores de la misma. En todo caso, bien vale separar dos consideraciones que juzgamos fundamentales: el plano de lo normativo, del *deber ser* de la asignatura; y el plano de lo real, esto es, lo que *pasaba efectivamente* en las aulas escolares.

Adelantamos de inicio que identificamos un hiato muy largo que separa a ambas esferas, brecha que sin embargo se acorta cuando del ámbito curricular se trata, esto en vista de la obligatoria observancia con que se debían acatar los Planes de Estudio, cuya estructura en sí misma ya era portadora de renovados principios pedagógicos. Iniciaremos con las consideraciones normativas, y solo al final del capítulo haremos un recuento del grado de impacto real de las reformas en la enseñanza de la Historia, labor esta última para la cual apenas contamos con muy escasas fuentes. Si bien este desbalance entre la extensión y profundidad con que trataremos las esferas de lo *normativo* y lo *real* nos aleja del canon de la historia de las disciplinas escolares, que da primacía a esta última, se trata de una cuestión que al fin y al cabo escapa de nuestras manos: «es lo que hay» dentro de las fuentes historiográficas que nos informan en la presente investigación.

3.2.1 Los sistemas de Pestalozzi y Fröebel en el Ecuador

Tal como queda antedicho, la falta de maestros seculares y su escasa preparación fue uno de los limitantes al despegue del proyecto de educación nacional y laica. En tal razón, una de las primeras preocupaciones de los gobiernos liberales fue la creación de institutos normales pedagógicos en los que formar una nueva generación de maestros profesionales en reemplazo del elemento clerical. La falta de antecedentes previos a este tipo de experiencias fue causa para que el gobierno se decidiese por la contratación de Misiones Pedagógicas Extranjeras. En su Informe a la Nación de 1900, el Ministro de Instrucción Pública anunciaba la llegada de la primera de ellas.

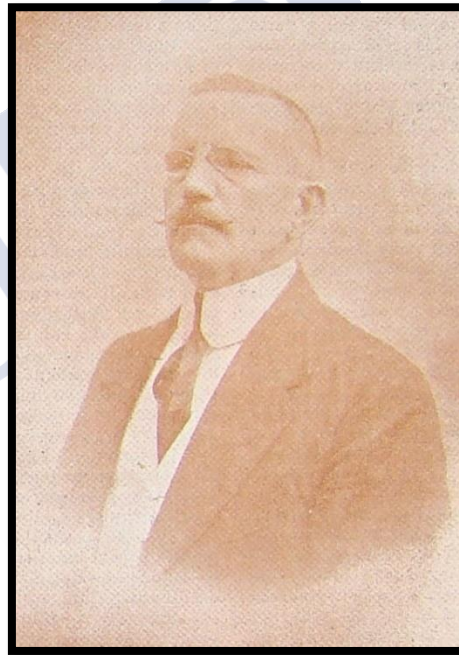
El establecimiento de escuelas normales ha sido el deseo constante del Gobierno, y me es grato comunicaros que el año escolar venidero veréis realizada esta importantísima mejora. Por los documentos anexos, conoceréis que se han contratado ya los profesores y profesoras indispensables para formar cuatro escuelas normales.

Dos de las cuatro escuelas normales a las que se refiere el ministro fueron establecidas en Quito; una para mujeres y otra para varones, antecedentes ambas de los institutos Manuela Cañizares y Juan Montalvo respectivamente. Las otras dos se ubicaron una en Guayaquil y otra en Cuenca. Ahora bien, para la puesta en marcha de estos institutos normales, el gobierno contrató una primera misión pedagógica de origen norteamericano, a cuya cabeza se encontraba el Sr. Thomas Wood, quien a su

vez contrató en Chile –país de avanzada en experiencia normalista– a las señoritas Alice Fisher, Rosina Kisman y al Sr. Henry Williams. Este grupo apenas permaneció pocos años en el país, hasta 1903 en que fueron reemplazados por los esposos Henry y Rebeca Compton.

El éxito de esta primera misión extranjera ha sido juzgado poco menos que modesto; para Emilio Uzcátegui (1981), antes que profesores los estadounidenses resultaron ser propagandistas protestantes, lo cual, aun sin ellos quererlo, llegó a irritar a muchos católicos devotos en tiempos en que la tolerancia no estaba a la orden del día. A la resistencia –con la consecuente ausencia de alumnado– de haber confiado los institutos normales laicos a manos de «gringos protestantes», Gómez (1993) añade la falta de recursos económicos, hecho que retrasaba los pagos de salarios y las inversiones necesarias para que el proyecto pudiese despegar.

Gráfico 5
Fernando Pons



Fuente: El Magisterio Ecuatoriano.
N° 12, febrero de 1918

Evidenciada la inadaptabilidad mutua entre el profesorado estadounidense y las condiciones del país, el gobierno resolvió probar con profesores colombianos y españoles, más cercanos a la atmósfera nacional en lo religioso, lingüístico y cultural. Es en este contexto que en 1904 Manuel de Jesús Andrade, principal de la misión colombiana, fue nombrado director del Normal Juan Montalvo, cargo que también sería ocupado, en 1906, por el catalán Fernando Pons, destacado miembro de la misión española entre cuyos nombres también figuraron los de Salvador Morales, Desiderio Olano y José Trueba. El pensamiento y las acciones pedagógicas tanto de Pons como

de Andrade habrán de dejar profundas huellas en el Ecuador, país en el que establecieron morada definitiva y en donde, desde su militancia liberal, ambos defendieron los principios de la educación laica en el momento más álgido de la disputa por su establecimiento. Asimismo, los dos ofrecieron un importante aporte con sus publicaciones en materia de metodología y demás cuestiones pedagógicas.

Estas primeras misiones extranjeras tenían en común su adhesión a las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Fröebel y Herbart, nombres emparentados con el romanticismo europeo. Empero, a diferencia del romanticismo que inspiraba a Mera y Cevallos (como se recordará, autores de los primeros textos escolares ecuatorianos) las ideas de estos tres autores clásicos no son solo filosóficas sino también y sobre todo pedagógicas, pensadas en y para la práctica escolar. Bien vale subrayar que la toma de posición en un lugar propio de la pedagogía, actividad que poco a poco se iba reafirmando como un campo profesional, tuvo mucho que ver con la emergencia de una renovada identidad docente y de una forma de *cultura escolar*, la cual se puede definir como “el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa.” (Martínez-Otero, s/f, p. 1, 2). Se trata, pues, de un sistema de prácticas compartidas en los que se van estructurando los elementos cognitivos, afectivos, simbólicos y las acciones de quienes conforman la comunidad escolar.

En cualquier caso, si bien las primeras misiones pedagógicas extranjeras procuraron aclimatar a nuestro medio los sistemas de Pestalozzi, Fröebel y Herbart, este hecho “[...] no desmerece la labor que en el área educativa desarrolló la vanguardia educativa del liberalismo que ya había proyectado con cierto eco en el país las nuevas ideas, aunque sin éxito concreto.” (Gómez, 1993, p. 58). En efecto, las obras de estos tres autores clásicos no eran del todo desconocidas en el Ecuador antes de la llegada de las misiones. Recuérdese, por ejemplo, que don Simón Rodríguez ya practicó los sistemas de Pestalozzi y Fröebel en el colegio San Vicente de Latacunga, o que el coronel Francisco Javier Salazar incluyó a los tres autores en cuestión en su ecléctico *Método productivo de enseñanza primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*. Lo propio se hizo a finales del siglo XIX en el Colegio de la Santa Infancia, donde, bajo la dirección de Daniel Enrique Proaño, se ensayaron los métodos pestalozzianos. En todo caso, se trató de esfuerzos muy puntuales, con escaso eco entre la inmensa mayoría del preceptorado nacional.

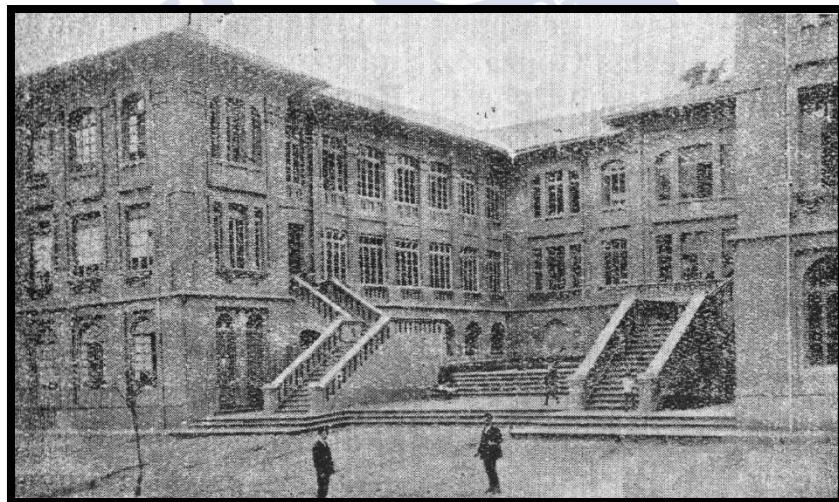
En tono con la falta de «éxito concreto» en la aplicación de estos sistemas a la que Gómez hace alusión, el informe del Director de Estudios de la provincia de Imbabura de 1903 declara respecto a los maestros de su circunscripción: “Nada saben ellos de observaciones proficuas en resultado para la enseñanza, nada de nuevos procedimientos, nada de nuevas formas de educación, y muchos ignoran hasta la existencia de Pestalozzi”⁹. En la misma línea, recordemos que en su citado informe de 1900, el ministro Peralta declaraba: “[...] en las escuelas del Ecuador no se conocen siquiera los métodos intuitivos”. El método intuitivo, propio del sistema pestalozziano,

⁹ (I.M.) 7 de junio de 1903. p. 101.

parte de un proceso inductivo en la dinámica de aprendizaje, el que a través de objetos concretos¹⁰ estimula la percepción sensorial del niño, para a partir de ahí conducirlo a su propio razonamiento. De este modo: “Los niños, en la visión de Pestalozzi, se desarrollan de adentro hacia fuera, idea opuesta a la concepción de que la función de la enseñanza es llenarlos de información” (Ferrari; Jamil, 2005, p. 41)¹¹. En suma, dicho desarrollo interno se apoya previamente en objetos externos (piedras, plantas, metales, telas, etc.) que generan aprendizajes sensoriales y experienciales (diríamos hoy, enactivos), lo cual era dar un importante paso más allá del inveterado memorismo libresco reinante en la educación. De ahí la importancia asignada a las «lecciones de cosas», tan indispensable al método intuitivo. De entre los distintos sentidos, el objetivismo asignaba al de la vista un lugar de privilegio, pues de acuerdo con Manuel de Jesús Andrade (1900, p. 70):

Como su nombre lo indica, el método intuitivo es el que se emplea para enseñar la percepción clara (intuición) de las cosas ó de lo que se enseña por medio de los sentidos, especialmente por el de la vista que por su perspicacia es el más inteligente. Y como la percepción se hace más clara y más fácil presentando el objeto ó su imagen á la vista así se practica siempre que se puede, al método intuitivo se le da también el nombre de *objetivo*.

Gráfico 6
Instituto Normal Juan Montalvo



Fuente: Emilio Uzcátegui. Historia del Ecuador, 1929

¹⁰ Por esta razón, el método intuitivo también recibe el nombre de «método objetivo».

¹¹ Esta perspectiva de «adentro hacia afuera» que igualmente cultivó con atención el conjunto de la Escuela Nueva a lo largo de las primeras décadas del siglo XX vendría, sin embargo a ser criticada o, al menos, matizada desde la orientación del socio-constructivismo, al tomar cuenta de los estudios y posiciones elaboradas en los pasados años treinta por el psicólogo ruso Vygotsky, para hablar de un proceso de signo contrario, al hacer depender el desarrollo humano de las interacciones sociales y del lenguaje. Ello no empalidece, sin embargo, los grandes aciertos y la notable influencia del que fue gran educador, Pestalozzi.

Después de la apertura de los normales, no tomó mucho tiempo para que se buscara difundir el método intuitivo de Pestalozzi por todo el país. A guisa de ejemplo: en el contrato que en 1903 firmara el gobierno con el profesor colombiano, Dr. Miguel Álvarez, para que este se hiciera cargo de la dirección del Colegio Bolívar de Tulcán, se estipula: “El Dr. Álvarez vigilará y exigirá á los profesores que la enseñanza sea conforme con el métodos pestalozzianos, es decir objetiva é intuitiva, y adecuada para formar maestros capaces de dirigir escuelas primarias y secundarias.¹²”. En el mismo año y la misma provincia, el gobernador del Carchi informa: “Desde Octubre 1° del mes anterior quedaron completamente organizados los colegios de ambos sexos de Instrucción Secundaria de esta ciudad, estableciéndose en ellos con rigurosa disciplina el método pestalozziano-moderno, el cual está dando magníficos resultados prácticos¹³”.

En cuanto a la influencia de la pedagogía froebeliana en el Ecuador, es probable que su famosa y cándida institución, el Kindergarten, haya sido ensayada como experiencia pionera por don Simón Rodríguez, pues “La tradición nos asegura que hasta fundó un jardín de infantes, estableciéndose en el Colegio de San Vicente la enseñanza parvular, la escolar y la secundaria, en camino hacia la superior” (Guevara, 1965, p. 99). Sea como fuere, sabemos a ciencia cierta que la primera fundación de jardín de infantes –sostenida en el tiempo y de amplia difusión posterior– fue obra del franciscano Luis Vicente Torres, quien en su texto de 1908, *Manual del kindergarten*, señala al año de 1901 como el de su implantación en el Ecuador. Tan exitosa resultó su experiencia que la institución se hizo merecedora del beneplácito y la evaluación positiva del gobierno: “El ‘Jardín de Infantes’, plantel primario que funciona conforme á los mejores métodos pedagógicos, es digno de recomendación. El director y fundador de ese establecimiento, Dn. Luis Vicente Torres, merece, por su constancia y entusiasmo, una mención especial¹⁴”.

En una temprana evaluación sobre la aplicabilidad y el éxito de los sistemas pestalozziano y froebeliano en nuestro país, en 1903 el Secretario de Instrucción Pública ofrece una mirada poco halagüeña al respecto, a no ser por unas pocas instituciones que sí lograron colmar las expectativas.

He visitado escuelas, escogiendo de preferencia las regentadas por Profesores á quienes la voz pública atribuía aptitudes especiales; he asistido á los actos de prueba reglamentarios; he procurado apreciar por mí mismo las tentativas de innovación, bien así como los progresos realizados; y si exceptúo una ú otra escuela, por ejemplo, el “Jardín de Infantes”, donde el Pbro. Torres aplica con provecho los métodos de Fröebel, y las Anexas de los Institutos Pedagógicos, donde se emplean más bien los procedimientos pestalozzianos, en las otras no he encontrado sino el aprendizaje nmemotécnico, absorbiéndolo, ó mejor dicho, anulándolo todo, la iniciativa

12 (R.O.) 8 de enero de 1903. N° 392, pp., 4.000.

13 (I.M.) 30 de mayo de 1903. pp., 91.

14 (I.M.) 11 de septiembre de 1905. p. 59

inteligente del Profesor y la evolución armoniosa y gradual de las facultades del discípulo¹⁵.

Aunque 1903 es un año todavía muy temprano para evaluar la reforma educativa llevada a cabo a inicio del siglo, el sistema pestalozziano tampoco prosperó mayormente fuera de la actividad del reducido número de normalistas que se graduaron en los años posteriores. La necesidad de profundizar las reformas y conseguir mejores resultados persuadieron al gobierno por la contratación de Misiones Pedagógicas Alemanas, las que avanzaron algunos pasos más allá en la tarea de organizar el sistema educativo nacional.

3.2.2 El intuicionismo y la didáctica de la Historia

En contraposición a la didáctica libresca y memorística de los primeros tiempos, la propuesta pedagógica pestalozziana abogaba por el sistema de lecciones orales y los métodos de enseñanza dialogados. Entre dichos métodos Fernando Pons resalta la forma *interrogativa o socrática*, consistente en dirigir hábilmente una serie de preguntas ordenadas y sugerentes a los niños, con el fin de despertar su curiosidad y promover la búsqueda las respuestas de manera autónoma, tanto desde sus conocimientos previos como a partir de los indicios y nuevos datos que les aporta el maestro. Dice que este método es el que mejor se adapta a la forma de ser del infante, por lo que debe ser preferido en la enseñanza primaria que no la forma explicativa, puesto que los niños, «distráidos por naturaleza», no logran mantener una atención sostenida durante mucho tiempo. Pons da cuenta también del sistema catequístico, que si bien consiste en interrogar y hacer preguntas al alumno, advierte que no debe confundirse con el método socrático:

1° porque las preguntas son siempre las mismas para todos los alumnos de la clase; 2° porque lo mismo ocurre con las contestaciones, que deben darse todas y por todos los niños, al pie de la letra; 3° porque tienen a desarrollar la memoria a expensas de la razón, y 4° porque impide la iniciativa y espontaneidad de los alumnos, quienes se ven obligados a ceñirse siempre a lo que dice el libro. (Pons, 1913, p. 52)

En suma, las preguntas del método socrático son abiertas y se ajustan al nivel y las necesidades de los niños, pues lo que buscan es estimular su propio razonamiento. Por el contrario, el método catequístico es cerrado y puramente memorístico, en un marco en el que poco importaba la interpretación, la comprensión y la libre asociación de ideas de los estudiantes. Ardua debió ser la tarea de los niños por memorizar los textos al pie de la letra, poco amigables por lo demás en lo que a su formato y presentación se refiere, carentes en su mayor parte de gráficos y algunos de ellos en voluminoso y enciclopédico formato.

En el mismo orden de cosas, en su obra de orientación escolar *Metodología de la Historia*, Belisario Quevedo (1922) llamaba a dejar atrás la memorización banal (aun

¹⁵ (I.M.) (s/f) 1903. p. 15.

cuando ratifica la importancia de memorizar los datos más importantes) y a suplantar la repetición memorística por las lecciones orales, donde el profesor no es un mero señalador de lecturas y receptor de palabras sino que se constituye en un orador. Para ello, su exposición debe ser clara, “con un lenguaje apropiado a la capacidad de los niños y en forma de cuento” (p. 8), pues afirma de este modo los niños comprenden y sienten interés. Luego, la exposición debe ser hecha por los alumnos con el fin de verificar su comprensión tanto de la materia como de términos que no les sean conocidos, y explicárselos. Todo esto es seguido por la búsqueda de leyes de causalidad, relaciones y consecuencias, de las que además se deben extraer lecciones de tipo moral. En resumidas cuentas, tal era el imperio del libro de texto y la memorización que la simple verbalización del profesor ya era considerada una práctica –en términos de hoy– innovadora. Claro está que la clase hablada debía reunir ciertas condiciones metodológicas para ser interesante y útil, como tendremos ocasión de ver más adelante al tratar sobre la clase herbartiana modelo.

Dentro del instrumental pedagógico de intuicionismo, la oralidad aplicada a la enseñanza de la Historia significaba dar un paso importante en la superación del cada vez más reprochado memorismo libresco, censurado por ser portador de principios antipedagógicos. Con el objetivismo, en cambio, una primera mirada parecería revelar un panorama menos auspicioso:

Como la intuición desempeña el papel más importante en la escuela primaria, debe procurarse que la enseñanza sea inminentemente intuitiva. Más como no es fácil conseguir todos los objetos necesarios para presentarlos a los alumnos, y como en la historia no se trata sólo del conocimiento de cosas, sino principalmente de los hechos y de los hombres, con sus antecedentes y consecuencias, no es posible acudir a la intuición en todas las lecciones. (García, 1922, p. 300)

Esta complejidad que es inherente a la naturaleza abstracta de la disciplina, también responde a la “[...] imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado, mientras las llamadas ciencias experimentales permiten repetir en el laboratorio la mayor parte de los fenómenos que vienen contenidos en el plan de estudios” (Prats, 2017, p. 25). Así las cosas, las bondades del intuicionismo se presentan más restringidas en el campo de la Historia que no en el de la Física o la Química, o incluso que en los dominios de las ciencias formales y tautológicas como la Matemática o las distintas áreas del Lenguaje. ¿Significa eso que no hay lugar para el aprendizaje activo y práctico en el estudio de la Historia?, ¿está por tanto condenada la disciplina a permanecer en los ámbitos de la memorización y el enciclopedismo, o en el mejor de los casos al de la oralidad? De ninguna manera. Luego de enunciar en su *Metodología de la Historia* (1922) las dificultades propias de la asignatura, Leonidas García, a la sazón director del Instituto Normal Juan Montalvo, reafirma la necesidad de que los alumnos conozcan primero los objetos mismos antes que sus representaciones, y al efecto presenta cuatro alternativas principales y algunas accesorias.

La primera alternativa la ofrecen las salidas escolares a los sitios que guardan testimonios del pasado tales como palacios, templos y demás construcciones antiguas,

así como la visita a museos donde se exhiben objetos de otros tiempos como armas, vestidos, cartas, proclamas, leyes, adornos, etc.; y las visitas a monumentos, lápidas y tumbas de personajes históricos. En el mismo tenor, en su *Metodología General* (1913) Fernando Pons reconocía a la vez que recomendaba:

Hay materias, sin embargo, que no se prestan para ser enseñadas intuitivamente, como la historia y la moral, por ejemplo; y aun otras, aunque puedan enseñarse de un modo intuitivo, no siempre es posible llevar al salón de clase el objeto sobre el que ha de versar la intuición. En estos casos se recurre a las excursiones campestres, a las visitas a los museos y fábricas; se echa mano de las láminas, cuadros, retratos, etc. (p. 89)

Pons afirmaba que estas actividades no son sino una aplicación de las lecciones de cosas, y que las mismas debían venir acompañadas tanto de una planificación previa como de actividades de aprendizaje posteriores a las visitas. Como ejemplo de una excursión cita: “en los campos se han librado batallas decisivas, y hay lugares importantes que pueden evocar recuerdos valiosos para la enseñanza de la historia patria” (p. 100). Pero además de las oportunidades de aprendizajes que estas actividades ofrecen, menciona que también sirven para afianzar la disciplina, por la confraternidad y las francas y sinceras relaciones que se establecen entre profesores y alumnos.

Belisario Quevedo (1922) también abogaba en favor de utilizar los métodos intuitivos en las aulas, o mejor dicho, llevarlas fuera de ahí. En este sentido, los monumentos históricos cuentan con apoyos como placas conmemorativas que narran los eventos, y en sí mismos están cargados de símbolos y alegorías que el profesor puede interpretar en provecho de su clase. Menciona además que el nombre de las calles da ocasión para referir la vida de los personajes. Las obras públicas, por ejemplo la Carretera del Sur o el ferrocarril se prestan para hablar de las magistraturas de García Moreno y Eloy Alfaro respectivamente. Asimismo, estas obras ofrecen ocasión para comparar cómo eran los viajes antes y cómo en tiempos de nuestro estudio; cuánto tardaban y cuáles eran los medios de transporte... y así en adelante. Este acudir al recurso de la *comparación* también es altamente recomendado por García, ya que de esta manera los alumnos pueden cotejar lo que existe con lo que existió, cosa que les permite partir de lo conocido a lo desconocido, siguiendo así el orden y decurso inductivo más recomendando para el aprendizaje.

Como segunda alternativa, García recomienda utilizar todo lo que en materia histórica es susceptible de reproducción gracias a las artes gráficas, eso es, cuadros murales y tarjetas que representan edificios enteros o sus ruinas, costumbres, batallas, monumentos, personajes históricos, etc. Pues bien, este tipo de iconografía secular que podía informar la enseñanza de la Historia empezó a multiplicarse en el país desde la década de 1880, ya que como reporta Alexandra Kennedy (2015) en aquel periodo las imágenes que conmemoraban a los héroes de la independencia y que fueron producidas desde los inicios de la república, dejaron la esfera privada y elitista para ser apropiadas por la mirada colectiva; cuestión que de acuerdo con la referida autora podría responder a la conciencia que se adquirió sobre la importancia de la opinión pública ciudadana. Es entonces que “comienzan a circular en Quito una serie de retratos impresos, tanto

de héroes militares como de hombres y mujeres ilustres de la historia patria” (p. 169). En torno a estas imágenes se configuró una suerte de transferencia de la sacralidad religiosa hacia las esferas de la nación –a decir de Guillermo Bustos (2017)– de manera previa a la secularización del Estado, y de la que participaron liberales y conservadores por igual.

El imaginario visual de la nación tuvo también en el *paisajismo* –útil a la enseñanza de la Historia– a uno de sus importantes referentes, aunque como refiere Kennedy en otro trabajo (s/f) el género que más interés suscitaba entre el gran público era el *costumbrismo*, a través del que se representaban los tipos humanos del país: indígenas y mestizos en sus vestimentas características, dedicados a sus oficios cotidianos y al comercio. A manera de postales y *souvenirs*, lo común era la reproducción rápida y descuidada de dichos personajes, no obstante lo cual el pintor quiteño Joaquín Pinto “dignificaría el género imbuyendo a los tipos de una mirada más antropológica por un lado y más respetuosa e incluyente por otro” (p. 27). En suma, las imágenes de los héroes y sus gestas, personajes populares, oficios, paisajes y otras narrativas visuales podían ser incorporados con provecho en la enseñanza de la Historia escolar, y al efecto desde las décadas finales del siglo XIX se empezó a contar con obras, trabajos y reproducciones que gozaban de buena difusión. La importancia de este recurso es tanto mayor si consideramos el escaso apoyo visual de la mayor parte de nuestros textos (solo tres son la excepción), cuestión sobre la que hemos de volver la mirada más adelante.

Gráfico 7
Pinturas Costumbristas



Fuente: Joaquín Pinto. Historia del Arte Ecuatoriano, Salvat, 1985

Como tercera alternativa para llevar la Historia a terrenos del intuicionismo, García recomienda el uso de mapas continentales y regionales, así como el empleo del globo terrestre. Los mapas se revelan particularmente útiles para el estudio de límites –señala el autor– lo mismo que para seguir el rastro a viajes importantes, como el itinerario seguido por Sucre y sus tropas que culminó con la independencia ecuatoriana. Otro ejemplo es que por medio del mapa se puede señalar las ventajas comerciales y estratégicas del Canal de Panamá para los Estados Unidos. En cuanto al globo terrestre, señala que este debe estar al alcance de los alumnos para estudiar los viajes de Colón y Magallanes, en relación con la redondez de la Tierra.

Por último, el cuarto recurso recomendado es el empleo de croquis para explicar, por ejemplo, una batalla importante como la del Pichincha, por medio de la representación del terreno y los movimientos de tropas. Adicional a estas cuatro alternativas principales, el director del Instituto Normal Juan Montalvo también recomienda realizar descripciones de los sucesos históricos –preferentemente hechas por sus contemporáneos– así como de biografías interesantes. El uso de poesía, novelas históricas y los dramas también pueden ser convenientemente utilizados para la enseñanza de la asignatura.

Gráfico 8
Instituto Normal Manuela Cañizares



Fuente: Emilio Uzcátegui. Historia del Ecuador,
1929

3.3 LAS MISIONES PEDAGÓGICAS ALEMANAS Y LA REFORMA HERBARTIANA

Además del romanticismo, el nombre de Herbart está estrechamente relacionado con el positivismo, sistema que llevado al campo escolar se tradujo en la promoción de una enseñanza científica, racional y práctica, elementos todos que calzaban muy bien con el ideario de reforma social del liberalismo. En este orden de cosas, recordemos que Belisario Quevedo y Fernando Pons figuraron entre los primeros en defender y promover las doctrinas positivistas en nuestro medio, adelantándose con ello a la acción más sostenida de las Misiones Pedagógicas Alemanas en cuanto difusoras del positivismo pedagógico en el Ecuador, a caballo de las doctrinas herbartianas. Efectivamente, la pedagogía de Herbart fue el pivote esencial del sistema de enseñanza practicado por las Misiones Alemanas de 1914 y 1922, contratadas por el liberalismo para hacerse cargo de los institutos normales. La presentación «oficial» del sistema herbartiano tuvo lugar en la Primera Conferencia Pedagógica Nacional, celebrada en Quito en agosto de 1906.

Fue durante la presidencia del general Leonidas Plaza que el Ministro de Educación, Luis Napoleón Dillon, supuso que el futuro de la educación ecuatoriana estaría bien encomendado a manos alemanas. Luego de las negociaciones celebradas en Hamburgo, en 1914 se trasladó al Ecuador el grupo de profesores normalistas encabezados por Augusto Rubbel, a quien seguían cinco colaboradores: Walter Himmelmann, Otto Scharnow, Franz Warzawa, Elena Sohler y Eleonora Neuman.

¿Por qué contratar pedagogos alemanes? ¿No fue más bien árida la experiencia con los normalistas norteamericanos? De acuerdo con la entendida y autorizada opinión de Espinosa Tamayo, Alemania no solo era la nación que marchaba a la cabeza en pedagogía, sino que además, la experiencia educativa llevada a cabo en otras naciones sudamericanas¹⁶ “[...] nos demuestra que los alemanes, a pesar de su inflexibilidad y dogmatismo, bien pueden ser los educadores de los pueblos latinoamericanos” (Espinosa, 1914, p. 142). En cuanto a las misiones encabezadas por Andrade y Pons, si bien su aporte intelectual y su militancia en pro de la educación laica fue importante, la organización del normalismo:

[...] no ha sido sino un simulacro de lo que debían ser en realidad. La misma falta de plan de estudios, de programas, de horarios y de reglamentación interna que en las demás escuelas públicas, además de muchas otras deficiencias que sería largo enumerar, el caso es que de esos establecimientos apenas ha salido un centenar escaso de profesores normalistas. (*Ibidem*, 116)

Despejada ya la interrogante sobre la elección de expertos alemanes, pasemos ahora revista al aporte que estos brindaron al desarrollo del sistema educativo

¹⁶ El propio Manuel de Jesús Andrade se educó en Colombia con maestros alemanes, de cuya labor pedagógica era un declarado entusiasta.

ecuatoriano. Siguiendo a Gómez (1993) y al Informe Ministerial de 1922¹⁷, podemos anotar entre sus principales contribuciones –al menos las más visibles– cuentan la divulgación de la filosofía de la educación herbartiana, y como derivación directa de ella, el uso de la psicología¹⁸ aplicada a la educación; recuérdese que Herbart fue pionero en este campo a través de su «filosofía del funcionamiento de la mente». De manera aplicada, también se llegaron a practicar la metodología general y las metodologías especiales a cada disciplina. Además, se elaboraron programas, planes de trabajo, horarios, materiales didácticos, preparación y planificación de clases por escrito, al tiempo que se dio impulso a la gimnasia, el dibujo, el trabajo manual, el canto escolar y las excursiones. De manera muy importante, se puso especial énfasis en la práctica de los estudiantes a través de las escuelas anexas a los institutos normales. En el Instituto Normal de señoritas Manuela Cañizares, además de la escuela, también se implantó un kindergarten, con lo cual la iniciativa pionera de Luis Vicente Torres encontró continuidad.

Análogamente a lo actuado en tiempos de García Moreno en que el sistema educativo nacional se ajustó al reglamento y a los métodos de los Hermanos Cristianos, esta vez sucedió igual con la Misión Alemana, pues su Plan de Estudios, que primero fue experimentado en las escuelas anexas a los Normales de Quito, llegó luego a ser oficializado para todas las escuelas del territorio nacional. Durante la Primera Conferencia Pedagógica de 1916 se dio a conocer el Reglamento de Régimen Escolar, y los cuatro Planes de Estudios para las distintas clases de escuelas primarias, reformas que fueron auspiciadas y sostenidas por el gobierno liberal. Anteriormente, en el mes de marzo el gobierno había expedido un acuerdo que clasificaba a las escuelas ecuatorianas en elementales, medias y superiores.

Pero si por un lado las misiones pedagógicas previas habían allanado el camino a las alemanas, por otro lado, la semilla dejada por aquellas supuso también una resistencia al proyecto de la pedagogía herbartiana, allá en los puntos donde ésta friccionaba con el modelo intuitivo pestalozziano, para entonces ya ampliamente apropiado e identificado con la actividad de los primeros normalistas ecuatorianos.

Los maestros ecuatorianos presentaron desde el inicio resistencias a la reforma educativa en tanto la Misión Alemana puso en cuestión ciertas premisas básicas del ideario docente, que desdibujan el estatuto público por ellos adquirido y su influencia sobre la enseñanza primaria, aspectos ambos vinculados a la experiencia derivada del ejercicio de la enseñanza intuitiva. (Terán, 2015, p. 232)

Más allá de los puntos de encuentro entre Herbart y la enseñanza intuitiva, también existieron algunas divergencias, las que se hicieron manifiestas con la presencia de los

¹⁷ (I.M) 1922 (s/f) p., 58. (Además de los pormenores sobre la contratación de la nueva misión alemana de 1922, este informe hace un recuento de todo lo alcanzado por la primera misión de 1914).

¹⁸ En todo caso, una psicología con orientación empirista–asociacionista que las orientaciones gestalista, pragmatista, conductista y constructivista revisarían en cuanto a sus limitaciones. Sin embargo, la aplicación de aquella psicología a través de la traducción didáctica que hicieron en Alemania los continuadores de Herbart permitió abrir paso a una racional y bien articulada metodología didáctica desde el punto de vista formal.

pedagogos alemanes. En este sentido, el rol fundamental del maestro en tanto guía principal del proceso de enseñanza objetiva fue puesto en cuestión por Rubbel durante la conferencia de 1916, responsabilidad que él asignaba a la familia –por encima del Estado y los preceptores– en el proceso educativo de los niños. Además de ello, Terán también menciona que otros puntos de desencuentro fueron la inclusión tardía en el currículo (en 5 y 3 grado respectivamente) de materias importantes como Geografía y Lugar Natal, cosa que no se convenía con el precepto de la enseñanza intuitiva de integrar distintos aprendizajes desde los primeros niveles, a través de las Lecciones de Cosas. Otro desacuerdo tuvo que ver con el desplazamiento de la intuición por el de la reflexión y abstracción conceptual, tendientes a favorecer una concepción disciplinar y formal de las asignaturas. Todos estos cambios vinieron a subvertir los saberes y las prácticas de los maestros intuitivos, cuya preparación, a diferencia del docente formal y disciplinar herbartiano, se caracterizaba por un enfoque generalista.

De todas formas, la enseñanza intuitiva (que tuvo un importante eco en las páginas de la revista *El Magisterio Ecuatoriano* fundada en 1916) convivió con el modelo herbartiano practicado por los normalistas alemanes, quienes poco a poco fueron forjándose un nombre y ganando un sitio de prestigio en el sistema educativo ecuatoriano.

Los mismos normalistas, establecen diferentes grupos de preceptores, clasificándolos con relación a la época en que hicieron sus estudios y alcanzaron el título correspondiente.

Es claro que el factor fundamental que ha producido semejantes diferencias, se refiere a la composición del personal docente que actuó en cada una de las épocas que se tiene por características.

La organización actual, sistemática y con mucho de científica, arranca del año 1914, año en que empezó a trabajar la misión alemana pedida por el entonces Ministro de Instrucción Pública, señor Luis N. Dillon¹⁹.

Gómez (1993) refiere que para discutir las Reformas al Plan de Estudios de las Escuelas Elementales y Medias, en 1922 se reunió en Guayaquil la Segunda Conferencia Pedagógica Nacional, en la que fueron invitados a participar los mejores egresados del normal Juan Montalvo. Esta participación refleja la apropiación del modelo herbartiano por parte de los maestros ecuatorianos graduados con los pedagogos alemanes, apropiación que no estuvo exenta de crítica dada la extrema rigidez formal del modelo de Herbart, al tiempo que se propusieron reformas que tomaban en cuenta otros avances pedagógicos más recientes. Estas cuestiones fueron pertinentemente observadas por la II Misión Pedagógica Alemana²⁰, llegada al país en 1922.

3.3.1 La Historia en el Plan de Estudios de la Misión Pedagógica Alemana

¹⁹ (I.M) 1922 (s/f) p. 58.

²⁰ Estuvo compuesta por 14 integrantes: Margarita Koschel, Isabel Arndt, Margarita Loest, Susana Stapf, Ruth Dod, Hugo Harbrecht, Luis Ruhl, Juan Hertrich, Pablo Huras, Francismo Koeper, German Muller, Francisco Gebharth, Oswaldo Peisker y Juan Pavel.

La década comprendida entre 1906 y 1916 fue de retroceso en materia de un Plan de Estudios que se pudiese preciar de nacional y oficial, puesto que también en este punto –igual que el de las rentas y la administración del sistema educativo– las decisiones debieron ser tomadas a nivel provincial. En resumidas cuentas, el régimen liberal descuidó este importante dispositivo para conseguir la nacionalización de la enseñanza, cuestión que entra en franca contradicción con sus más altos propósitos reformistas y –a decir de muchos liberales de entonces– regeneradores. Frente a esta considerable carencia, la Misión Pedagógica Alemana trabajó en la implantación de un Plan de Estudios que en un primer momento fue ensayado en las Escuelas Anexas a los Normales, y más tarde –por Acuerdo N° 16, del 22 de marzo de 1916– se hizo extensivo a las Escuelas Elementales y Medias de la República.

Por el mismo acuerdo se confirmó la división de las escuelas del país en tres clases distintas, a saber: Elementales; Medias; y Superiores. Las Escuelas Elementales y Medias estaban compuestas de tres secciones: Ínfima; Media; y Suprema, las que comprendía seis grados. Las Escuelas Superiores se distinguían de las anteriores por avanzar más allá de los conocimientos estrictamente elementales de la primaria, y se accedía a ellas mediante la superación de un examen luego de completar los tres primeros grados de las Escuelas Elementales o Medias, y tener por lo menos nueve años de edad. En cuanto a la diferencia entre Escuelas Elementales y Medias, esta radicaba en que las primeras contaban con un solo preceptor encargado de todas las secciones (lo que hoy llamamos escuelas unidocentes), mientras que las Escuelas Medias se dividían, según el número de preceptores, en dos, tres, cuatro, cinco o seis clases.

Cuadro 6

Estructura de las Escuelas Elementales y Medias y carga horaria de la Historia

Escuelas Elementales	Primer Grado	Segundo Grado	Sección Media	Sección Suprema		
	-	-	1	1		
Escuelas Medias	Primer Grado	Segundo Grado	Tercer Grado	Cuarto Grado	Quinto Grado	Sexto Grado
	-	-	-	1	2	2

Fuente: Registro Oficial, 16 de febrero de 1916. N° 1036 (Elaboración propia)

¿Cuál era el estatuto de la enseñanza de la Historia nacional en las distintas secciones de las Escuelas Elementales y Medias? En las primeras –evidentemente más precarias– el alumnado encargado a un solo preceptor se dividía en cuatro secciones (Primer y Segundo Grado, Sección Media y Sección Suprema); la enseñanza de la

Historia tenía lugar en las dos últimas secciones, apenas una hora semanal en cada una de ellas. Las Escuelas Medias se dividían todas en seis secciones (en el mejor escenario, se contaba con seis preceptores para cada uno de los grados, y en el peor, solo con dos), y en cada caso, la enseñanza de la Historia iniciaba en el cuarto grado; una hora semanal en este, y dos horas en quinto y sexto grado.

Una de las novedades del Plan de Estudios de 1916 es que la Historia no aparece como un compartimento estanco, al contrario, se presenta una clara articulación entre esta asignatura con las de Lugar Natal (Geografía del entorno inmediato) e Instrucción Moral y Cívica, de manera que ellas se complementan entre sí. Es más, la nueva materia de Lugar Natal ocupaba la centralidad dentro del conjunto de círculos concéntricos de estas asignaturas, al menos como punto de partida: “El estudio del lugar natal y sus alrededores sirve de preparación para la enseñanza de la Geografía, las Ciencias Naturales y la Historia” (p. 35).

Pero más allá de dicho centro común, las diferentes materias dialogaban directamente entre sí. A guisa de ejemplo, en explicación del método que habría de guiar la enseñanza de la Instrucción Moral y Cívica, el Plan de Estudios menciona: “Dicha enseñanza se dará sobre la base de un ejemplo que se sacará, en lo posible, de los libros de lectura y de la Historia” (p. 4). En este sentido, la Historia se presentaba como un rico filón del que podían extraerse modelos a imitar sobre las más altas virtudes cívicas y ciudadanas, así como acciones de sacrificio y entrega a la patria verificados en otros tiempos, pero que debían ser revalidados en los valores performativos de sociedades que los heredaban. Asimismo, la historia y las acciones cívicas solo podrían tener lugar en un espacio dado; de ahí que el estudio de la asignatura de Lugar Natal se vertebrase con aquellas, lo mismo que las Ciencias Naturales.

Guardando fidelidad a la dinámica inductiva del modelo pedagógico de Herbart, el Plan de estudios de 1916 preveía que en los primeros años los niños estudiaran su entorno local más inmediato, para desde ahí dar el salto a la esfera de lo nacional (lo mundial no estaba contemplado en la historia primaria). Similar cosa se estipulaba respecto del criterio temporal: “Cuando hubiere necesidad de acortar la materia de Historia, no se abreviará la de los tiempos modernos” (p. 27), aunque, en condiciones «normales», se preveía que la enseñanza se presente en orden cronológico.

Según se desprende del cuadro 7, a diferencia de las Escuelas Medias, los niños que asistían a Escuelas Elementales no estudiaban la historia precolombina, ni tampoco los temas relativos a las órdenes religiosas, ni los problemas «civilizatorios» y culturales en el Ecuador. El tronco común partía desde las historias menudas del lugar natal, pasando por el descubrimiento, la conquista y la colonia, las guerras de la independencia, hasta llegar a la historia moderna y los tiempos actuales.

Cuadro 7
La Historia en las Escuelas Elementales y Medias

Escuelas Elementales		Escuelas Medias de 2, 3, 4, 5 y 6 clases	
4 grado	<ul style="list-style-type: none"> • Historias menudas del lugar natal. • Relación de la vida de algunos personajes importantes. 	4 grado	<ul style="list-style-type: none"> • Historias menudas del lugar natal. • Relación de la vida de algunos personajes importantes. • Historia del Ecuador antes de la conquista
Sección Suprema	<p>1° año:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento de la América. Colón, Pizarro, Benalcázar. • Hechos de los españoles en el Ecuador. <p>2° año:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guerra de la independencia. • Historia moderna hasta los tiempos actuales. 	5 grado	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento de la América. Colón, Pizarro, Benalcázar. • Hechos de los españoles en el país. • Las órdenes religiosas
		6 grado	<ul style="list-style-type: none"> • Independencia del Ecuador. • Historia moderna hasta los tiempos actuales. • Problemas de civilización y cultura en el Ecuador

Fuente: Registro Oficial, 16 de febrero de 1916. N° 1036 (Elaboración propia)

Así como la tardía inclusión de asignaturas correspondientes a las Ciencias Sociales en el currículo –cosa que según hemos visto para Lugar Natal, fue criticada por los adherentes al intuicionismo– también encontramos críticas respecto a la exclusión de la Historia Universal en el Plan de Estudios, espacio en el que solo lo nacional encontró cabida. En este marco, Víctor Félix Toscano abogó por integrar lo universal al estudio de la Historia ante los pedagogos alemanes y a la persona del entonces director del Instituto Normal Juan Montalvo, Leonidas García. Empero, su propuesta no recibió ninguna audiencia.

La Misión Alemana, y con ella el disertador *normalista* referido, en la 1ª Conferencia Pedagógica Nacional de 1916, negaron al que suscribe estas líneas adicionar al Plan de Estudios el conocimiento de Historia Universal. Ni siquiera le oyeron porque no les interesaba. ¿Ignoran todavía que la escuela aspira a formar del niño un hombre? (Toscano, 1919 II, p. 107)

En refutación al argumento de que la enseñanza de la Historia Universal debe encuadrarse únicamente en colegios y universidades, Toscano (1919 I) dice venirle de perlas las siguientes palabras de Huxley: “Todo lo que se aprende en las universidades

debe empezarse a aprender en las escuelas elementales” (p. 127). Dichos aprendizajes –refiere– deben estar exentos de estériles detalles, pues lo que se pide a las escuelas es la iniciación histórica, libre de la gran carga de nombres, fechas y acontecimientos que sobrepasan la capacidad infantil. “*Poco y con sistema*” (p. 128) debe ser el imperativo del buen maestro, pues en palabras recogidas de Altamira: “Todo puede enseñarse sin más que guardar la debida relación con la edad y cultura del alumno” (Toscano, 1919 II, p. 108).

Desde una clara postura teleológica, Toscano se ampara en el principio de *causalidad sucesiva y eficiente* para justificar la necesidad de impartir Historia Universal en las escuelas. La noción de que el presente se conecta con el pasado, y los sucesos históricos mundiales entre sí, ambos en un complejo entramado ontológico, conducen a la necesidad de conocer lo global para entender también lo nacional. Así por ejemplo, estudiando los procesos de Inglaterra y de Francia (en un ascenso cronológico que parte desde las antiguas Grecia y Roma) se llega a la *causa eficiente* de la emancipación patria; eco de dichos procesos de alcance global. La *imitación* también se presenta como la caja de resonancia donde se renuevan y amplifican los ecos de los procesos globales, y esta –de acuerdo con el citado autor– puede conjugarse con la *originalidad* de los pueblos, con sus creaciones propias, equilibrando sus vidas entre la unidad y la variedad de la actividad humana.

3.3.2 Herbartismo y didáctica de la Historia

Un par de ejemplos y referencias a la clásica lección herbartiana, aplicada a la enseñanza de la Historia, las debemos a las obras metodológicas de Belisario Quevedo y Leonidas García, ambas publicadas en 1922 en distintos números de la revista de la *Sociedad Jurídico-Literaria*. Pues bien, los autores coinciden en señalar que la clase debe organizarse y ejecutarse en los siguientes pasos: Objeto o finalidad; Introducción; Presentación; Desarrollo; Resumen; y Aplicación. Veamos a continuación cómo se desarrollaba cada uno de estos momentos.

En primer lugar el maestro presenta el **OBJETO O FIN** de la lección, con el que anuncia el tema que será abordado. Ambos autores coinciden en que la principal razón de ser de este paso inicial es despertar el interés y la curiosidad de los niños, por lo cual su presentación –que aconsejan sea corta– se realiza en un lenguaje sencillo y accesible al entendimiento infantil, presentando cosas concretas y no abstractas y generales. Para Quevedo, una manera efectiva de atraer la atención es por medio de introducir novedad en el tema, mucho mejor todavía si se lo hace en forma de problema –García también aboga por el formato interrogativo–. En el siempre gráfico y clarificador campo de los ejemplos, Quevedo escribe: “al tratar de la conquista de los españoles a los indios: vamos a ver cómo cuarenta españoles vencieron a millares de indios. Este objeto envuelve novedad; tiene una forma de problema, interesante; es corto, concreto y claro” (p. 13). En suma, la grandilocuencia de la narrativa y hasta la figura retórica de la hipérbole –aunque por entonces tenían un sentido muy literal²¹– se presentan como un

²¹ La crítica a estas narrativas tendrá lugar en los capítulos correspondientes a la parte tercera del presente estudio.

eficaz abrebocas para dar inicio a una lección, pues al tiempo que despiertan la curiosidad generan interés y expectativa en el ánimo de los niños.

En sentido contrario, una manera no recomendable de iniciar una clase sería, por ejemplo, hablar del descubrimiento de América. Para nuestro autor “este es un objeto abstracto demasiado general y sin interés”. Si tal debe ser el tema, Quevedo propone reformularlo así “Vamos a hablar del hombre que descubrió América” (*Ídem*), pues afirma que las personalidades despiertan el interés de los niños ya que sugieren la idea de hombres grandes que avivan la curiosidad y el deseo de conocerles. El ejemplo que presenta García va en el mismo tono: “vamos a hablar del inventor de la imprenta” (p. 307). Sostiene que de esta manera se abarcan dos objetos: la idea de invención y la de su autor. Ya veremos cómo el *método biográfico* fue sustancial a la asignatura, al punto que llegó a constituirse en uno de los elementos clave de su código disciplinar.

El paso siguiente, la **INTRODUCCIÓN**, consiste básicamente –manifiesta Quevedo– en informarse de los conocimientos que poseen los niños sobre el tema a tratar, cosa que se considera muy importante para no perder tiempo en cuestiones ya sabidas por ellos. En García, el conocimiento previo proviene de lo estudiado en otras materias o en grados anteriores, así como en poesías familiares a los alumnos, conocimientos todos referentes o aledaños al tema de estudio. Asimismo, este «partir de lo conocido» –axioma de cabecera de la pedagogía– puede surgir de las experiencias diarias y cotidianas de los niños. Con este fin, el maestro se puede servir de monumentos, tolas, inscripciones, nombres de calles y poblaciones, amén de lo ya dicho; la referencia a otras materias conocidas como Lugar Natal, Castellano o Cívica.

A modo de ejemplificación, Quevedo señala que si se quiere hablar de objetos importantes de la edad media que se han introducido en la moderna, el maestro preguntará a los niños cómo son hechos sus libros; dónde se escriben; si conocen imprentas; quiénes en otros tiempos se encargaban de escribirlos y copiarlos (los monjes); cuánto se tardaban y cuánto se tarda ahora... De su factura, García dice que si por ejemplo la escuela está situada en la parroquia Benalcázar, el maestro puede aludir al nombre de la parroquia para referir los hechos relativos a la llegada de los españoles, a la fundación de Quito y la biografía de su conquistador. En cualquier caso, Quevedo sostiene que estos dos primeros pasos no necesariamente se suceden en una secuencialidad rígida; si la ocasión lo amerita la *introducción* podría colocarse al inicio de la lección, seguida luego por el *objeto*. En esta lógica, luego de realizadas las preguntas planteadas por el autor, el maestro podría hablar del hombre que inventó la imprenta.

El tercer momento de la lección herbartiana modelo es la **PRESENTACIÓN**, paso que consiste en la exposición narrativa más extensa que el maestro hace a los niños sobre la materia. Quevedo refiere que se debe evitar la sobrecarga de fechas y nombres, apuntándose tan solo los más importantes de manera que no se aturda ni confunda a los discípulos. La complejidad de la materia obliga a que esta sea seccionada en varias lecciones pequeñas o *unidades didácticas*, “pues si la narración es larga y se la presenta toda de una vez, los niños olvidan completamente el principio y hacen una confusión

terrible” (p. 14). Se hace especial hincapié en que el maestro sea neutral –sin dejar de señalar la imposibilidad de imparcialidad total– y de que refiera los hechos históricos como tales, distinguiéndolos de las leyendas. La exposición del maestro debía ser repetida por los niños, seguida por la explicación de las palabras que les resultaren desconocidas.

En lo que atañe a este paso, García resalta la necesidad de la buena preparación del maestro y su disposición de cara a la disciplina. El preceptor debe estar en grado de distinguir lo que es historia y lo que es leyenda y darlo a conocer así a los alumnos. Sus lecturas deben ir más allá de los compendios a las monografías, biografías y obras extensas de historia. Todo esto es importante para que el maestro sea ecuánime y no desfigure a los personajes con la exageración de sus virtudes o sus defectos, puesto que en efecto “tal sucede, entre nosotros, con la enseñanza relativa a los tres grandes hombres de la política ecuatoriana: Flores, el creador de nuestra autonomía; García Moreno, el organizador de la República, y Alfaro el reformador” (p. 309).

Como cuarto paso está el **DESARROLLO**, que a diferencia del anterior que solo presenta los acontecimientos, trata de explicar a los alumnos la manera cómo se relacionan los hechos. Para ello se acude a las causas y los efectos y sus relaciones lógicas. Entre los varios ejemplos que anotan nuestros autores, García echa mano de la conquista de América:

En el descubrimiento de América, el hecho es el descubrimiento; las causas son: la necesidad sentida desde las cruzadas de un camino al Este, los estudios acerca de la redondez de la Tierra, los descubrimientos realizados en el siglo XV, hasta el año de 1492; las consecuencias son: el establecimiento de las colonias en América, el transporte de oro a España, la emigración de españoles, ingleses, franceses, portugueses, a América, la decadencia industrial de España por las causas anteriores. (p. 310)

De entre los ejemplos presentados por Quevedo tomamos el de la independencia; manifiesta que más allá de los hechos se deben referir las circunstancias que rodeaban la vida de los americanos, la influencia de los procesos ocurridos en EE.UU. y Francia, las ideas traídas desde esas naciones por los americanos que se encontraban allá, el modo de gobierno y de colonización de la metrópoli peninsular. Dentro del entramado de las relaciones de causalidad, afirma que no basta con limitarse a señalar la acción de las armas puesto que los alumnos llegarían a la convicción de que la guerra de independencia fue injusta. En lugar de ello:

Debemos investigar las causas, pintar la situación de los americanos; las restricciones, las peticiones justas no atendidas por los reyes; la revolución en Europa, las ideas de entonces, el hecho de haber estado ahí los mejores hijos de América, los que se empaparon de esas ideas, la circunstancia de la guerra napoleónica. (p. 18)

Todas estas –dice– son las llamadas *relaciones pragmáticas*. Se trata, en suma, de relacionar los hechos, buscar sus causas y deducir sus consecuencias, cuestión

metodológica que va muy de la mano con la causalidad y algunos de los determinismos legalistas del ideario positivista, del que por cierto Quevedo fue uno de sus más importantes valedores en el país.

A continuación viene el **RESUMEN**, paso que no siempre será el mismo para todas las lecciones, pues en unos casos puede consistir en una máxima o moraleja que se desprende de la lección. Así por ejemplo, en referencia a la conquista de Pizarro sobre el dividido y debilitado *Tawantinsuyo*, se puede concluir: “la unión hace la fuerza, o: la desunión produce la debilidad” (Quevedo, 1922, p. 18). Otro tanto para cualesquier eventos de recordación histórica:

[...] habiendo hablado de nuestras guerras civiles, podríamos decir: las revoluciones causan el atraso del país; habiendo hablado de Colón, podríamos concluir así: la ingratitud es, casi siempre, el pago que se da a las buenas acciones; pero las almas grandes no lo toman en cuenta. (García, 1922, p. 314, 315)

En otros casos, ambos autores refieren por igual que el *resumen* no será otra cosa que una repetición acotada, y en ocasiones crítica –dice Quevedo– de lo expuesto en clase. Aquí vemos aparecer otra de las coordenadas del *código disciplinar* de la Historia escolar: su constitución en *magister vitae*, como tendremos ocasión de revisar más adelante.

Por último, la **APLICACIÓN** se refiere a la actividad final de los alumnos en torno a la lección, que bien puede ser una repetición verbal o una composición escrita. Para Quevedo, lo mejor es que estas actividades sean críticas y se organicen en torno a temas concretos, por citar algunos casos: La vida de Colón; el comercio de entonces; el descubrimiento ¿ha sido ventajoso o desventajoso para los aborígenes; la importancia del descubrimiento para ambos lados del atlántico; etc. García, por su parte, manifiesta que este trabajo puede hacerse en clase o como deberes para la casa, y agrega que la tarea también puede consistir en la elaboración de croquis, o en que el maestro dé las principales fechas –y viceversa– para que los alumnos enuncien los acontecimientos correspondientes, lo mismo que para lugares y los hechos que en ellos tuvieron lugar.

Evidentemente que la puesta en marcha de una lección herbartiana requería de todo un proceso de reflexión y planificación previa por parte de los maestros, para quienes el libro de texto solo debía servir de auxiliar antes que de piedra angular del proceso educativo. En efecto, el uso de materiales auxiliares (enseñanza objetiva) y la estrategia de la oralidad en la enseñanza eran bien recibidos en el aula de un buen maestro herbartiano.

3.4 LA ESCUELA NUEVA O ESCUELA ACTIVA

Frente a la falta de planificación y la improvisación imperante en la etapa inicial del normalismo, la Primera Misión Alemana se encargó de organizar meticulosamente el sistema de enseñanza. Pero aun esta característica que podría ser considerada como uno de sus puntos fuertes, en su extremo, terminó por ser criticada dada la rigidez del

formalismo herbartiano²², pues se consideraba que coartaba la libertad de los maestros, además del excesivo uso de un intelectualismo que a menudo resultaba estéril y poco práctico para las condiciones del país. Esta falta de flexibilidad fue superada por la Segunda Misión Pedagógica Alemana de 1922, la que, adhiriéndose más bien a una posición de corte neoherbartiano, mostró una actitud abierta hacia la influencia de otras pedagogías por entonces de vanguardia. Es en este contexto que llegaron al país los aires renovadores de la llamada «Escuela Nueva» en Europa («Escuela Activa» en Sudamérica), movimiento compuesto por múltiples y variadas propuestas pedagógicas.

En efecto, a poco tiempo de llegada de la nueva Misión Alemana, ya se visó la implantación de los nuevos modelos inspirados en la Escuela Nueva; tal el caso de la Escuela del Trabajo del alemán Georg Kerschensteiner, en cuya propuesta los libros y los cuadernos eran reemplazados por los talleres de manualidades, los laboratorios o los sembríos, pues se trata de «aprender haciendo» antes que memorizando. La pista de ello nos la ofrece el Informe Ministerial de 1923, en el cual se anunciaba la pronta práctica de la Escuela del Trabajo, a ser implantada por los 14 nuevos normalistas alemanes.

Han trabajado con entusiasmo e interés, nos han traído, en vivo, las nuevas teorías que en Europa predominan después de la gran guerra, las más modernas orientaciones y doctrinas, con fervor y convencimiento, tratan de implantar, en cuanto fuere posible, los principios proclamados por la *escuela del trabajo o escuela de la acción*²³.

Así mismo, de Dewey se tomaron las ideas de una pedagogía pragmática, buscando con ello superar el intelectualismo mecanicista de la primera etapa del herbartismo. Las múltiples y variadas influencias de la Escuela Nueva fueron bien recibidas por los maestros ecuatorianos, quienes se esforzaron por poner en práctica el amplio repertorio de este multiforme movimiento internacional. El reporte que sobre el Ecuador se recoge en el *Diccionario de Pedagogía* de 1936 así lo permite afirmar:

En la actualidad, una falange de educadores jóvenes trabaja en la implantación y adaptación de los nuevos métodos: trabajo por equipos, según Cousinet, centros de interés de Decroly, laboratorios Dalton Plan, método Winnetka, método de Proyectos, Método Montessori y de la *Maison des Petits*. Hay honda preocupación en esta hora, de parte de autoridades y pedagogos, por aplicar y estudiar los principios de grandes maestros y filósofos: Decroly, Claparède, Dewey, Ferrière, Piaget, Bovet, Kerschensteiner, Patri, etc. (Sánchez et al., 1936, p. 970)

Asimismo, en 1938 el Ministro de Educación, Teodoro Alvarado Olea, informa sobre el uso escolar de los métodos decrolianos (cuyo impacto fue el más importante en el conjunto), aplicados de manera general en los Centros de Interés y en la Globalización, y de manera particular en los métodos de lectura.

²² La rígida división de la lección herbartiana en seis pasos es buena muestra de ello.

²³ (R.O.) 1923 (s/f) p., 48, 49.

Desde años anteriores en un gran número de escuelas en cada provincia se ha iniciado la práctica de métodos nuevos. La práctica de los Centros de Interés en los primeros grados de las escuelas y de la Globalización de la enseñanza, en los últimos, está generalizándose. No se trata ya del simple ensayo o experimento, sino de un método de trabajo escogido por los maestros más destacados, convencidos de sus efectivos éxitos. [...] Hasta hace poco, el cambio de los métodos de Lectura y Escritura constituyó motivo de cierta novedad. En este momento, puede afirmarse que una considerable cantidad de maestros en la República ha conseguido el aprovechamiento de métodos tan avanzados como el ideo-visual, con apreciables resultados²⁴.

La globalización decroliana –refiere Sonia Fernández (2018)– parte del *fenómeno de la percepción global*, esto es, la idea de que los niños captan el todo antes que las partes; el conjunto o totalidad de manera previa a los componentes particulares. De esta premisa derivan los llamados *centros de interés*, metodología que propone centrar el aprendizaje en núcleos temáticos, en torno a los cuales orbita la clase e incluso la propia organización de las distintas materias, enfocando su atención en dichos centros de interés. Entre otras cosas, el fin de este método era “evitar la atomización del *pensum* y propender a su ‘fusión’ y a una perspectiva que hoy llamaríamos multidisciplinaria” (Fernández, 2018, p. 204). La organización de los Planes de Estudio en el Ecuador nos permite ver la incidencia efectiva de estas ideas.

El pronunciamiento «oficial» del Ecuador en adhesión al movimiento de la Escuela Nueva tuvo lugar durante del Congreso de Educación Primaria y Normal, celebrado en la ciudad de Quito en el mes de mayo de 1930. En este evento, destacó la participación protagónica del famoso pedagogo y sociólogo suizo Adolphe Ferrière, quien como fundador en 1899 de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas (sustituida por el *Bureau International de l'Education* en 1925) figuraba entre las cabezas del movimiento a nivel mundial. Las conferencias dictadas en el Congreso versaron sobre los siguientes temas:

Las Instituciones Pedagógicas Internacionales de Ginebra, la Psicología Genética, la Ley del progreso y la herencia, los tipos psicológicos, los Centros de Interés, la preparación de los profesores, la Educación Nueva (con película ilustrativa) y la formación del carácter. Esta última fue dedicada a los alumnos de los Institutos Normales²⁵.

La formación del carácter –dictada a los estudiantes normalistas– fue una de las preocupaciones de las distintas misiones pedagógicas, cuestión que traía implícita la modelación de una determinada forma de identidad docente que, en adelante, habrían de asumir los normalistas. Se trata a las claras de la formación de un tipo de *habitus*, término acuñado por Bourdieu (1992) en referencia al sistema de disposiciones duraderas y transferibles que estructuran las representaciones y las prácticas objetivadas de los sujetos sociales. Entre otras cosas, el *habitus* suscita una especie de

²⁴ (I.M.) 1938. (s/f) p., 22.

²⁵ (I.M.) 1930. (s/f) p., 47.

«personalidad común», que es identificable en la forma de ser de los individuos que conforman un determinado grupo.

En el caso de las primeras maestras formadas en los normales de Quito, Ana María Goetschel (2007) estudia como el propio cuerpo y las actitudes de las alumnas fueron sometidos a vigilancia, en el afán de formar maestras ejemplares. Por ejemplo, en sus actitudes corporales, las maestras laicas se mostraron a sí mismas como mujeres modernas, solventes, formales y dotadas de un sello de autoridad. Su vestido – menciona Goetschel– era traje sastre oscuro, con el pelo recogido en moño o corto, lo cual les daba un aire de seriedad y autoridad. Respecto a los profesores alemanes de la II misión, Gómez (1993, p. 85) menciona “El carácter riguroso y la seriedad con que realizaban su trabajo, se combinaba con la elegancia en el vestir”. Con todo, los testimonios recogidos por ambos autores citados, reflejan que si bien los maestros alemanes fueron serios y exigentes, por otra parte se mostraron comprensivos, empáticos y cercanos a sus alumnos. Según Gómez, la Segunda Misión Alemana tuvo mucho que ver con la formación del carácter del profesor ecuatoriano, sobremanera en lo que respecta a la enseñanza de hábitos, costumbres y amor al trabajo.

Un maestro prototípico fue sin duda el banero Óscar Efrén Reyes (autor de uno de los manuales escolares de Historia más celebrados). Su biografía, escrita por su hija, Marta Reyes Torres (2004), da testimonio del autocontrol y la férrea disciplina que imponía a sus actividades profesionales y de vida, mostrando una actitud siempre altiva y distinguida, aunque sobria y discreta a la vez. En lo referente al futuro desempeño profesional de las normalistas, Goetschel cuenta que el hablar en público fue una habilidad muy trabajada por las profesoras alemanas, quienes controlaban la gestualidad y la corporeidad de las alumnas para sus presentaciones públicas.

3.4.1 La Historia en los Planes de Estudios de 1938 y 1941

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1906 sufrió varias modificaciones al punto que, en 1912, debió ser recodificada. De ahí en más vinieron nuevas modificaciones hasta que por fin, en 1938, se dictó una nueva Ley Orgánica de Educación Pública que realizó varias reformas sustanciales. Entre ellas, se extinguió la división de las escuelas en tres clases distintas y en su lugar las escuelas primarias pasaron a ser de dos tipos: urbanas y rurales. Muestra palmaria de la inequidad territorial, en términos tanto materiales como simbólicos, es que las escuelas rurales se formaban de solo cuatro grados, a diferencia de las urbanas que contaban seis. En arreglo con esta ley, el 18 de junio de 1938 la autoridad competente expidió el nuevo *Plan de Estudios y Programas para las Escuelas Primarias* –hasta entonces, estuvo vigente el Plan de 1916– que acomodaba los contenidos mínimos en función de los dos tipos de escuelas.

El nuevo Plan de Estudios trajo como novedad la introducción por vez primera del término Ciencias Sociales, dentro del que se engloban distintas asignaturas afines. La integración curricular inicialmente planteada por el Plan de Estudios de 1916, de estructura parcialmente cíclica, encontró continuidades dentro de esta nueva propuesta

e incluso llevó las cosas un poco más allá, porque además de integrar las Ciencias Sociales en torno al eje de la materia de Lugar Natal (en 3° grado), hizo lo propio con la asignatura de Geografía –muy afín a la anterior– en el 4° grado de las escuelas urbanas.

Es más, la mencionada articulación entre materias afines –que por otra parte engloba el propio término de Ciencias Sociales– en cuya virtud las asignaturas no conforman compartimentos estancos, también se hace manifiesta en el eje transversal que vertebra todos los grados de la escuela primaria, pues, a diferencia del plan anterior en que el grupo de asignaturas sociales se abordaba solo en el cuarto grado de las Escuelas Medias y tercero de las Elementales, ahora las vemos aparecer desde el primer grado de las instituciones tanto urbanas como rurales, hasta el cuarto y sexto grado respectivamente. De hecho, en segundo grado se menciona que el propósito de la enseñanza era preparar a los alumnos para el estudio de la Historia y la Cívica, que como tales arrancaban desde el cuarto grado en ambos tipos de escuelas.

Cuadro 8

LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS PROGRAMAS MÍNIMOS PARA LAS ESCUELAS URBANAS (1938)	
1 GRADO	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela: principales aspectos de su vida. Como está organizada la escuela • La familia: sus componentes y organización. Relaciones de la familia con la escuela y el niño • El barrio: como se ha formado. Los edificios, habitantes y ocupaciones • Coleccionar y adornar retratos, vistas, e ilustraciones de personas, hechos, escenas, lugares importantes. • Conocimiento de la Bandera y el Escudo Nacional • Fiestas familiares y escolares
2 GRADO	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la iniciación del estudio que sirve de preparación para la Historia y la Cívica, mediante: • Historia de la escuela; los edificios y monumentos importantes cercanos a la escuela; personajes notables del lugar • Los servicios públicos: correos, telégrafo, policía, sanidad. • La organización parroquial: autoridades de la parroquia. Deberes fundamentales de los habitantes frente a las autoridades. Organizaciones infantiles • Los emblemas patrios: conocimiento del Escudo y la Bandera Nacional. Explicación de estos símbolos • Las fiestas cívicas que se celebran en el lugar. Explicación ocasional de las mismas • Fiestas escolares y populares • Biografía del patrono de la escuela
3 GRADO (Motivo central del trabajo: Lugar Natal y su relación con el nombre)	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del desenvolvimiento económico y cultura de la población: construcción de edificios, plazas, paseos; fundación de bibliotecas, museos, parques, campos deportivos, etc. • Hombres notables que han influido en el adelanto de la población • Leyendas y relatos de carácter histórico que se relacionan con la vida del lugar • Leyendas y relatos acerca de los primeros habitantes, trabajo y costumbres de los mismos • Organización política del lugar: funciones de las autoridades y ciudadanos • Los movimientos cívicos y fechas históricas que se realizan o celebran en el lugar • Organización de la parroquia, el cantón y la provincia
4 GRADO (Base para el estudio y correlación)	<p>HISTORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • De las cosas: de la vivienda, medios de transporte, del vestido, del alumbrado, de la escuela, del libro. Historia del progreso del Ecuador • Parcialidades indígenas que habitan el territorio que hoy es el Ecuador. –Conquista y civilización incaica. –Descubrimiento de América. La conquista española. Los principales acontecimientos de la vida del incario, colonial, de la Independencia y de la República a través del estudio biográfico de personajes importantes con estas épocas relacionadas: Huaynacápac, Atahualpa, Pizarro, Benalcázar, Espejo, Sucre, Bolívar, etc. <p>CÍVICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación del niño en la vida social de la escuela y la población.

de materias: Geografía)	<ul style="list-style-type: none"> • Organización y gobierno de la parroquia, del cantón, de la provincia y la República. Organización y servicios municipales • El sufragio • Organizaciones escolares • El salario y la economía del hogar • El trabajo en el taller y en la fábrica • Las principales leyes que favorecen al obrero • Medios de favorecer el espíritu de cooperación en los trabajadores, que benefician a la comunidad
5 GRADO	<p>HISTORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los principales acontecimientos y aspectos de la civilización incásica y de la vida colonial • Causas para la emancipación de las colonias españolas de América. Personajes que contribuyeron • Sucesos principales de la emancipación ecuatoriana • El Ecuador en la Gran Colombia • Escudos y Banderas <p>CÍVICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derechos y deberes del niño en el hogar, en la escuela, en la sociedad y en la naturaleza • Ecuatorianos y extranjeros. Requisitos para ser ciudadano. Deberes y derechos del ciudadano ecuatoriano • Legislación obrera
6 GRADO	<p>HISTORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundación de la República del Ecuador: época floreana; la revolución del 6 de marzo de 1845; época garciana; el 5 de junio de 1895. El Liberalismo y sus obras. • Estado actual del Ecuador en los aspectos: agrícola, comercial, económico, cultural y social • Personajes y acontecimientos que han influido en su desarrollo desde la fundación de la República. • Estudio esquemático de la Historia del Ecuador y de las principales relaciones con los demás pueblos del Continente • Ideales de Bolívar relacionados con la unión de los países de América • Problema limítrofe con el Perú • Colonización del Oriente, del Archipiélago de Colón y de la región occidental del Ecuador <p>CÍVICA</p> <p>Revisión de los asuntos tratados en el grado anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La cooperación como base del progreso social • Garantías individuales y políticas de los ecuatorianos • Formas de gobierno. Organización del Estado ecuatoriano • Objeto de la fuerza pública. La Policía • Problemas de cultura nacional • Problemas americanistas • Legislación obrera

Fuente: Plan de Estudios y Programas para las Escuelas Primarias de 1938 (Elaboración propia)

Cuadro 9

LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS PROGRAMAS MÍNIMOS PARA LAS ESCUELAS RURALES (1938)	
1 GRADO	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la familia y de la escuela • Coleccionar y adornar retratos de hombre prominentes del país Conocimiento de la Bandera y el Escudo Nacional.- Fiestas familiares y escolares
2 GRADO	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades del lugar. • Asociaciones; organizaciones infantiles; servicios públicos establecidos y que deberían establecerse; calles, caminos y carreteras. • Instituciones y personajes que hayan prestado servicios señalados a la población. • Los grandes días de la Patria. Fiestas cívicas escolares y populares. • Estudio de los emblemas de la Patria. Rasgos importantes de la vida de la población.
3 GRADO (Eje de conocimientos: Lugar Natal)	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades del lugar y sus atribuciones • Costumbres y ocupaciones de la población • Necesidades de la población y la manera de satisfacerlas. • Organización de la comuna, de la parroquia, del cantón, de la provincia y de la República. Las principales autoridades de cada uno de ellos • La educación pública y el progreso nacional • El municipio. El Registro civil y su función • Historietas del lugar y aspectos biográficos de personajes importantes del país. El 10 y el 2 de agosto; el 9 y el 12 de octubre; el 27 de febrero; el 13 de abril y el 24 de mayo
4 GRADO	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de las cosas: la tienda, medios de transporte, del vestido, del alumbrado, de la escuela, del libro • Historia del progreso del Ecuador • Ligero estudio sobre la cultura del Incario, de la Colonia, de la Gran Colombia y de la República. La vialidad, el comercio, las industrias en las épocas señaladas. • Ligeras biografías de Huaynacápac, Atahualpa, Huáscar, Rumiñahui y personajes relacionados con las demás etapas señaladas. • Participación del niño en la vida social de la escuela y la población. Organización y gobierno de la parroquia, del cantón, de la provincia y de la República. Organización y servicios municipales • El salario y la economía del hogar. • El trabajo en el campo. Algunas leyes que favorecen al campesinado. Asistencia pública y defensa biológica del campesino; ley antiofídica; los dispensarios. • Medios de favorecer el espíritu de cooperación en los trabajadores que benefician a la comunidad

Fuente: Plan de Estudios y Programas para las Escuelas Primarias de 1938 (Elaboración propia)

En rigor, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1938 exige que en todas las escuelas del país se enseñe Castellano, Aritmética, Geometría, Geografía e Historia, Biología e Higiene, Cívica, Dibujo y Trabajos Manuales. En cumplimiento al mandato y con mejor criterio pedagógico, fruto de los aprendizajes dejados por las sucesivas reformas, el Departamento Técnico del Ministerio de Educación Pública diseñó el nuevo del Plan de Estudios dentro de una estructura que englobaba varias de las materias señaladas según su afinidad. Respecto de las materias que particularmente nos interesan, la Historia y la Cívica se conjuntaron bajo el paraguas de las Ciencias Sociales; lo mismo que la Biología e Higiene y la Geografía su aunaron bajo la denominación de Ciencias de la Naturaleza. Un nexo directo enlazaba, a su vez, a estas dos grandes áreas disciplinares.

Pese a la desigualdad territorial manifiesta en la Ley, es de Justicia reconocer que el Plan de Estudios introducía contenidos adaptados a la realidad y las necesidades campesinas –baste mirar los contenidos finales del programa de cuarto grado de

escuelas rurales— hecho que responde a las nuevas inquietudes sociales y políticas de la década del treinta. Pero en su otra arista, menos luminosa, las materias consideradas de «adorno», propias de las clases «más cultas» como la Historia, se acortaban notablemente en el caso de las escuelas rurales. De forma muy compacta, en el cuarto año debían estudiarse todos los periodos de la historia nacional, cosa que en el ámbito urbano se hacía en los tres últimos grados de la escuela primaria. Así dictaminado, el conocimiento histórico se llegó a constituir en un saber selectivo; los sectores urbanos tenían mejor acceso a conocer el pasado de la nación, toda vez que podían estudiarlo de forma más expresa y con mayor detenimiento que no los niños de las escuelas rurales.

Gráfico 9
Carga horaria del Plan de Estudios de 1938

Grupos de Materias y Actividades	G R A D O S					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Idioma Nacional	7	6	6	6	6	6
Calculo Medida y Forma	5	5	5	5	5	5
Ciencias de la Naturaleza	3	3	4	4	6	6
Ciencias Sociales	1	1	2	4	4	4
Actividades Manuales y Gráficas . .	4	4	5	5	5	5
Prácticas Morales, Artísticas y de la Vida Social	2	3	3	3	3	3
Educación Física	3	3	3	3	3	3
S u m a n	25	25	28	30	32	32

Fuente: Plan de Estudios y Programas para las Escuelas Primarias de 1938

La carga horaria para las Ciencias Sociales iba en aumento a medida que avanzaban los años (en este punto, el Plan solo menciona las escuelas urbanas): de una hora semanal en los dos primeros años, se pasaba a dos horas en tercero, y a partir de cuarto grado se alcanzaban las cuatro horas semanales. Esta progresión seguía una dinámica inductiva: el alumno partía de su entorno más inmediato, para pasar a lo cantonal, provincial y nacional. E igual que en el Plan precedente, la Historia Universal no hacía parte de la enseñanza primaria, cuestión que entra en contradicción con los objetivos declarados de la asignatura de dar a conocer “el desenvolvimiento de las sociedades humanas en función del tiempo y del espacio”, y fomentar “la armonía nacional al mismo tiempo que la solidaridad universal” (p. 8). Por lo demás, el énfasis biográfico seguía teniendo fuerte presencia, al tiempo que se llamaba a erradicar la memorización y el estudio de datos carentes de interés.

El 16 de abril de 1941 el Ministerio de Educación Pública expidió un nuevo Plan de Estudios, el que declara venir en reemplazo del anterior de 1938 en vista de que “[...] la experiencia en su aplicación ha demostrado notables deficiencias observadas no sólo por las autoridades Educativas, sino también por los propios maestros” (Plan

de Estudios de 1941, p. 3). Sustrayéndose de su anterior adscripción a las materias de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia pasaron a conformar una sola asignatura, mientras que la Cívica llegó a constituirse en una materia aparte bajo la denominación de Moral, Urbanidad e Instrucción Cívica.

En el caso de las escuelas urbanas, el Plan estipula que “[...] la enseñanza de la Historia comenzará desde el primer grado, al desarrollar los llamados **centros de interés**” (p. 11). En el tercer grado el estudio del Lugar Natal era el pivote de la asignatura, en el que se contemplaba el estudio de leyendas y hechos sobresalientes del aspecto monográfico y biográfico. Ya desde el tercer grado en adelante la asignatura de Geografía e Historia se individualizaba y se articulaba directamente con la materia de Lugar Natal, desde donde se abordaba lo local, prestando atención a la escuela, el barrio y la población. En el cuarto grado se daba el salto hacia lo nacional con el estudio de los tiempos precolombinos, pasando por la conquista y la colonia hasta llegar a la vida y la actividad de los próceres de la independencia. En quinto grado se abordaban de lleno los hechos y personajes de los procesos independentistas, mientras que el sexto correspondía el estudio de la época republicana, desde el floreanismo hasta la contemporaneidad en ese entonces, dando especial atención a los problemas limítrofes con el Perú y la crisis económica que aquejaba al país, considerando a efectos prácticos “[...] cómo el pueblo ecuatoriano puede contribuir para resolverlos” (p. 50)

En el caso de las escuelas rurales, el estudio de la historia tenía lugar en los dos últimos grados, esto es, tercero y cuarto (un año anterior respecto del plan precedente). Lugar Natal articulaba los contenidos del tercer grado, mientras que en el cuarto grado se prestaba atención a los sucesos nacionales, desde la época precolombina hasta la republicana. No se determina que en estas escuelas se prepare a los niños desde los primeros grados para su posterior formación histórica, aunque en la materia Conocimiento de la Naturaleza existen varios puntos que brindan apoyos en dicho sentido.

3.4.2 La Escuela Nueva en la enseñanza de la Historia

Lamentablemente, no hemos podido encontrar mayores fuentes que nos relaten la manera cómo las propuestas pedagógicas de la Escuela Nueva se aplicaron, de manera concreta, a la enseñanza escolar de la Historia (materias como lengua y matemática son mejor atendidas, particularmente en torno al sistema decroliano). En todo caso, contamos al menos con una interesante obra de Ernesto Guevara (1937) en la que se sistematizan algunas experiencias pedagógicas sobre la aplicación de ciertas directrices escolanovistas en los grados segundo de las escuelas anexas a los Institutos Normales Juan Montalvo de Quito y Manuel J. Calle de Cuenca, trabajo en el que se incluyen unas pocas líneas sobre la enseñanza de la Historia. Pues bien, en la aplicación del modelo decroliano y teniendo en cuenta los aportes de la psicología aplicada a la educación:

[...] un sistema educativo que se basa en la naturaleza del niño tiene que estar de acuerdo con su edad cronológica y mental, con su evolución.

Por lo tanto, el sistema de los “Centros de Interés”, recomendable porque se acomoda al “sincretismo” del niño de los grados inferiores, resultaría perjudicial y anti-pedagógico para los alumnos de los Superiores; pues, según él, el niño ve las cosas sintéticamente, globalmente, sin entrar al análisis y la abstracción, funciones que necesita cultivar el estudiante de mayor edad. Por esta razón la sistematización en los grados superiores de la escuela es necesaria, de acuerdo con la especialización que el muchacho seguirá más tarde al egresar de la escuela. (Guevara, 1937, p. 14)

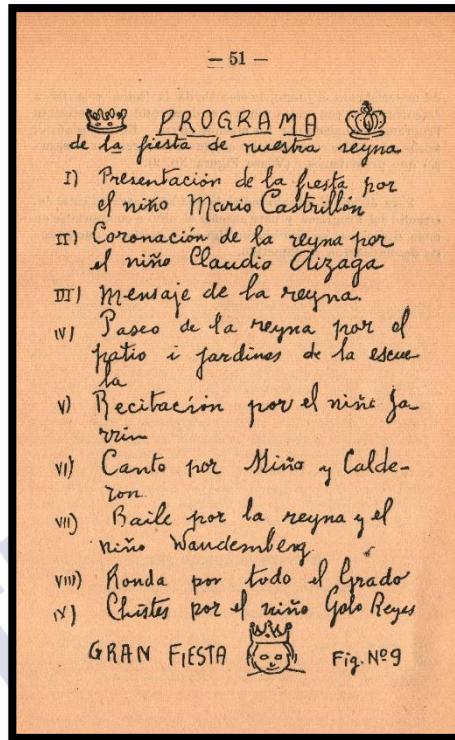
Refiere que dicha diferenciación debe establecerse desde el tercer grado, aunque se lo debe hacer de manera paulatina a fin de que no exista una brusca desconexión entre niveles, pues se debe imprimir un sentido de continuidad en la educación. Para lograr adecuadamente esta transición desde el estadio de pensamiento global y sintético en los primeros años, a través del método de los *centros de interés*, al de la sistematización y el análisis en los siguientes, sugiere el *sistema de concentración* (o *sistema concéntrico*, que trataremos con mayor detenimiento en el siguiente subtítulo) a base del Lugar Natal “y alrededor de él hace girar *globalmente* todos los demás conocimientos, pero como asignaturas, sin nacer un verdadero ‘Centro de Interés’” (*Ídem*). En sí los *centros de interés* son tópicos (de carácter espontáneo, circunstancial y móvil) que despiertan el interés de los niños, situación que se aprovecha para organizar en torno a ellos las distintas materias de aprendizaje. El *sistema concéntrico*, en cambio, se organiza en torno a una asignatura dada, en este caso Lugar Natal, que remite al espacio local donde se localizan accidentes geográficos; donde han tenido lugar sucesos históricos y se realizan transacciones comerciales (matemáticas); suceden interacciones comunicativas (lengua); etc.

Y en efecto, el Plan de Estudios de 1941 refiere expresamente que el aprendizaje de la Historia empezará desde los primeros años a través de los *centros de interés*. El Plan del 38 no hace alusión directa a esta estrategia, aunque en su estructura ya desde los primeros años iniciaba la preparación para el estudio de la asignatura en los grados superiores, que en ambos planes arrancaba desde el tercero (aunque en el Plan del 38 para las escuelas rurales, se restringía tan solo al cuarto grado). Y puesto que para ese entonces el sistema decroliano ya se había aclimatado en el país, es dable pensar que los *centros de interés* debieron practicarse incluso con anterioridad; la sistematización de experiencias presentada por Guevara en 1937 es una clara muestra de ello.

Como ejemplo de *centro de interés*, Guevara presenta el tópico del Carnaval, el que surgió del marcado deseo que los niños expresaron por realizar este juego (nada mejor para partir del interés de los niños, colocándolo en el centro). Con una semana de anticipación se realizaron los preparativos del proyecto, en el que se contemplaba la organización de actividades y la planificación de las materias que sacarían provecho de la ocasión, entre ellas la Historia y Geografía. Los niños trabajaron sobre la asociación tiempo y espacio –declara– a través de la historización del juego (origen y variedad regional e internacional, en qué fechas se celebra), así como las distintas maneras de celebrarlo y el modo de «culturizarlo». Entre las actividades constan la lectura diarios locales y de otros lugares, así como trabajos a ser realizados en casa en los que se

elabora la representación concreta y sencilla de los barrios cercanos a la escuela, y una composición escrita sobre la manera de realizar este juego.

Gráfico 10
Programa de Carnaval
organizado por los niños



Fuente: Ernesto Guevara.
La Escuela Nueva, 1937

En otra aplicación de un *centro de interés* se colocó en posición central al Astro rey:

Al hablar del Sol recordamos las costumbres de los Incas; la adoración al Sol, sus fiestas, danzas, etc. Asimismo nos referimos a las tradiciones salientes de nuestras tribus aborígenes, a sus leyendas, etc. Todo esto lo presentábamos oportunamente, cuando el tópico lo permitía y por medio del cuento. (p. 132)

El mismo nombre de una de las escuelas dio lugar para colocar a la figura de Montalvo como *centro de interés*, en ocasión de la Semana Montalvina. Se habló de la biografía del personaje; su infancia, sus estudios, su actividad y anécdotas, etc. Todo esto iba acompañado de pequeñas composiciones (orales y escritas) y de dibujos realizados por los niños. De la mano con las *lecciones de cosas*, se reportan varios paseos escolares a sitios en donde se pudo tratar sobre hechos y personajes históricos, en los que sus obras y realizaciones se hacen palpables, o existen monumentos conmemorativos en su honor.

Estas actividades se reforzaban con el tratamiento que desde otras materias recibían los *centros de interés*. Así por ejemplo, en ocasión de la mencionada actividad cuyo centro era el carnaval, los niños organizaron el programa y lo pusieron por escrito (lengua); se realizó la coronación de la Reina del carnaval; en cartón se elaboraron coronas (cálculo y geometría, por ejemplo, las coronas se elaboraron a partir de círculos y triángulos); se elaboraron sillas para el arreglo de un trono en miniatura, se recortaron y colorearon mixturas (actividades manuales e industriales); el aula se preparó con arreglos de flores (lo que dio lugar para hablar de ellas y su variedad en Ciencias Naturales), y así en adelante.

Para el tercer y cuarto grado, Ernesto Guevara refiere que las asignaturas deben girar en torno al conocimiento del medio ambiente. La principal estrategia debe ser la investigación personal por medio de la que el niño desarrolla el autocontrol y la actividad autónoma, competencias necesarias para hacer de él una persona –dice– responsable y juiciosa. Para los dos últimos grados, quinto y sexto, sugiere la aplicación del *método de proyectos* y el *plan Dalton*, naturalmente, adaptándolos a la realidad del país, carente del material y la infraestructura necesarios para su estricta observancia. El *plan Dalton*, por ejemplo, requiere de talleres y nutridas bibliotecas, adonde el niño acude de manera espontánea, espacios en los que cuenta con el apoyo del maestro y demás personal capacitado.

Guevara resalta del *plan Dalton* que, fuera de las clases colectivas, el alumno “se compromete a desarrollar un tópico sobre Historia, Geografía o cualquier otra asignatura de su predilección” (p. 15). El niño asume la responsabilidad de realizar el trabajo, en tanto que el maestro es tan solo un guía o conductor, quien en virtud de su preparación se pone a disposición del alumno para satisfacer sus inquietudes y preguntas. Refiere que de este modo el alumno deja de ser “objeto” para convertirse en sujeto; alguien dueño de una personalidad y pensamiento propio, con lo que incluso puede poner en tela de discusión las afirmaciones del profesor “porque desde del Primer Grado aprendió a formar su ‘Yo’ con intervenciones propias” (p. 16)

En todo caso, si bien los *centros de interés* no se aplican en los grados superiores, Guevara manifiesta que no por eso la enseñanza activa debe desaparecer y ceder su lugar a la sola abstracción y la síntesis, pues en cualquier grado la actividad del niño debe predominar e intensificarse, de acuerdo al desarrollo de sus capacidades. En este escenario, las excursiones escolares deben ser frecuentes, lo mismo que las reconstrucciones, croquis, maquetas, etc., que colocan a la instrucción del lado del *hacer*, en tanto y en cuanto refuerzo y complemento de las habilidades de pensamiento abstracto en que deben ejercitarse los niños de los grados más avanzados.

3.5 OTRAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Además de las recomendaciones directamente ligadas a los métodos intuitivo, herbartiano y escolanovista para la enseñanza de la Historia, encontramos varias directrices adicionales (afines o directamente derivadas a las anteriores), en las que por

cierto coinciden varios autores que se ocupaban del tema, lo cual nos da asidero para poder afirmar que estas debieron tener algún impacto en las primeras décadas del siglo XX, toda vez que las mismas «circulaban en el ambiente» de aquel periodo.

En las primeras décadas del siglo XX encontramos algunas menciones a los sistemas *cíclico* y *concéntrico*, los que además de portar consigo una propuesta pedagógica y didáctica para la práctica de aula, conllevaban también una nueva concepción respecto a la organización de lo que debería ser el Plan de Estudios, sobre el que tuvieron una efectiva incidencia tal como acabamos de ver en los subtítulos anteriores. Dicho a *grosso modo*, el procedimiento *concéntrico* “reúne alrededor de una materia considerada como central y principal, las demás asignaturas” (García, 1922, p. 313). En esta lógica, Fernando Pons (1913) propone que entre las veintiuna materias que generalmente componen los diversos grados de las escuelas primarias, la Geografía ocupe el centro en torno al cual orbiten las asignaturas de Historia e Instrucción Cívica y Moral²⁶. No obstante y como veremos, Pons no era particularmente un entusiasta de este sistema, al contrario, le anteponía varios reparos.

A partir de la matriz histórica del *sistema concéntrico*, el maestro catalán rememora la figura de Jacotot (1770-1840) y su principio «todo se halla en todo» en la temprana formulación de esta propuesta. Sin embargo —dice— fue a través de Herbart y su discípulo Ziller que el sistema tuvo alguna resonancia en Alemania, si bien poco a poco fue cayendo en el olvido. Aunque en lo tocante a la naturaleza de la ciencia y de la «verdad» el principio el parece razonable, halla por otro lado que “el espíritu humano y muy especialmente el del niño, son incapaces de poder conglobar todos los ramos de la ciencia en uno solo” (p. 129). Dice no conocer a ningún autor que no haya sido consciente de la necesidad de clasificar los conocimientos humanos y formar con ellos un conjunto de ciencias aparte, a partir del objeto que las ocupa. Su propuesta, por tanto, consiste en conjuntar materias afines —cosa que efectivamente se vieron obligados a hacer Herbart y sus discípulos— dada la imposibilidad y la inconveniencia de abarcar todo el despliegue del amplio abanico del saber en un solo centro. A modo de ejemplo, Pons se pregunta cómo se podría enseñar la teoría de la raíz cuadrada a partir de una máxima moral.

De alguna manera, Leonardo García (1922) es coincidente con la apreciación de Pons, y en su caso da por hecho que la centralización de la enseñanza en torno a un solo punto o asignatura es algo que en la práctica nunca se llega a verificar, pues “Aunque se trata de agrupación de materias, ésta sólo es aparente; puesto que cada materia tiene su individualidad propia y, por lo mismo, no puede fundirse en una entidad superior” (p. 313). Con todo, el director del Normal Juan Montalvo no le dedica mayor atención a este sistema como sí lo hace con el *sistema cíclico*, que, en palabras sencillas, consiste en el estudio gradual y escalonado de una materia; los contenidos de los años inferiores

²⁶ Para otras asignaturas (que en total completan seis áreas) propone: Idioma Patrio centraliza Escritura, Lectura, Gramática, Ejercicios Literarios; Aritmética va con el Álgebra; Geometría lidera el camino de Agrimensura, Dibujo y Trabajos Manuales; Historia Natural subsume Higiene, Física, Química y Agricultura; y finalmente en Gimnástica caben los Cantos Escolares. Dice que en las escuelas de niñas pueden prescindir de la Agricultura pero que en cambio deben agregarse Labores de Mano, materia importante que incluso amerita que se forme un séptimo círculo.

se retoman –y se complejizan más– en los superiores, de manera que “[...] los niños vuelven a ver y estudiar las mismas partes esenciales de una misma materia, si bien con mayor intensidad y extensión” (Pons, 1913, p. 136).

García y Quevedo explican este sistema escindiéndolo en dos partes: *explicativo* y *aumentativo*. Es curioso que Quevedo no llama a dicho sistema de *cíclico* sino de *concéntrico* (evidencia quizá de la confusión producida en su temprana convivencia), aunque la descripción que los autores hacen de ambas partes –cambiando el primer término de la locución, y manteniendo el segundo²⁷– son absolutamente coincidentes entre sí, al modo que también lo fue su descripción de los pasos de la lección herbartiana modelo. Y en el repertorio de su bien sincronizada sinfonía ambos, a diferencia de Pons que se muestra partidario de este modelo, le ofrecen resistencia, oponiéndole varios peros con similares argumentos a los esgrimidos por el maestro catalán, solo que «dándoles la vuelta».

Pues bien, por sistema *cíclico* (nos quedaremos con este término) *explicativo* se entiende el procedimiento por el cual en el primer año el maestro enseña los conceptos y nociones que más adelante servirán para explicar los hechos del pasado. Estos conceptos y nociones pueden ser, por ejemplo: “de industria, de literatura, de sitio, de batalla, de tratado, etc.” (García, 1922, p. 313); “guerra, tratado, conflagración, alianza, concordato, concilio, etc.” (Quevedo, 1922, p. 4). A un mismo tono, ambos autores califican a este procedimiento de antipsicológico, pues para el segundo el desarrollo mental del niño parte de sensaciones y representaciones antes de formar conceptos. García dice que al no partir de representaciones mentales sino de impresiones aisladas, tal procedimiento no logra arraigar los aprendizajes en el cerebro infantil. En suma, conceptualizaciones inconexas de sensaciones y representaciones; tal procedimiento no podía sino herir la sensibilidad de los maestros afectos al intuicionismo.

El sistema *cíclico aumentativo* difiere del anterior en que, en lugar de partir de conceptos, lo hace desde la totalidad de los contenidos básicos que componen una asignatura. Quevedo lo explica en los siguientes términos:

Según éste, en el primer año de enseñanza de Historia se da a conocer a los niños las cosas más fundamentales, las generalidades de toda la Historia, o sea que se le hace conocer a grandes rasgos; en el segundo se enseña lo mismo, pero más profundizado; en el tercero todavía más y así en adelante. (p. 4)

Ambos autores concuerdan en que este modelo favorece el cultivo de la memoria (la repetición es la madre de la retención, reza un antiguo dicho) y –siempre en sintonía– alegan a su favor que aun cuando sea a grandes rasgos, el niño conoce toda

²⁷ Sistema *cíclico explicativo* y *aumentativo* para García, y sistema *concéntrico explicativo* y *aumentativo* para Quevedo. En todo caso, también es lógica la analogía que establece Quevedo entre este modelo de enseñanza gradual con un sistema de círculos concéntricos. Leemos su descripción de lo que él entiende por sistema concéntrico: “Como lo dice la palabra, la enseñanza según este método comprende varios círculos que tienen un centro común, de tal modo que el 2º contiene al 1º; el 3º contiene al primero y al 2º; el 4º al 1º, 2º y 3º y así en adelante” (p. 4) En este caso, los círculos no corresponden a materias sino a grados escolares.

la historia aunque solo curse el primer año, en un escenario donde la deserción escolar era alta, escenario que, ignoramos por qué, se temía empeorase, tal como lo pone de manifiesto la señorita Emma E. Ortiz años después, en 1942: “Es preciso recordar que la inmensa mayoría de nuestros ciudadanos de la próxima generación tendrán menos años de educación formal” (p. 98).

Pero más allá de estos puntos considerados fuertes, para nuestros dos autores las desventajas del sistema son todavía mayores. En Quevedo leemos que la repetición continuada termina por destruir todo interés, cuando lo que verdaderamente imanta la atención infantil es el sentido de novedad. Y puesto que el maestro debe repetir los puntos más relevantes, que resultan ser siempre los mismos, esto termina por producir hastío en los niños. La situación se agrava –siguiendo ahora a García– ya que para variar y amenizar las repeticiones, de modo que no recicle machaconamente un único repertorio de la lección inicial, se requiere de maestros que dominen la materia al detalle, por medio de la concentración y entrega al estudio constante, lo que les permitiría variar los relatos y las relaciones de los hechos. Lamentablemente, la realidad se revelaba menos radiante: “[...] la falta de estudio no es rara en nuestro preceptorado, la enseñanza que se sujete a este procedimiento será monótona, árida, deficientísima, faltando como faltará, desde el primero hasta el último día, el interés” (p. 313).

En Fernando Pons la valoración del *sistema cíclico* toma un matiz distinto; para él la enseñanza cíclica se adapta perfectamente a la ley de graduación que –afirma– se halla en perfecta armonía con el desarrollo psíquico del educando. Los repasos frecuentes a los que el sistema obliga también se consideran una ventaja, habida cuenta de que “[...] la repetición, se ha dicho con harto fundamento, es madre de la inculcación” (Pons, 1913, p. 139). En todo caso, en su *Metodología general* Pons no presenta la subdivisión del sistema hecha por los dos autores antes mencionados; aquella que les guía a la crítica –hartamente pertinente, por lo demás– a la que someten a dicho dúo. En su caso se echa una mirada panorámica al sistema y desde ahí se lo aprecia favorablemente en virtud del principio de graduación. Además, nuestro autor ahonda en ejemplos de su aplicación en las áreas de lengua y, sobre todo, las matemáticas, sin llegar a mencionar la enseñanza de la Historia.

Pero además de las dos subdivisiones antes expresadas, Quevedo añade una tercera; en sus propios términos el sistema concéntrico “que consiste en corregir las deficiencias del anterior” (p. 5). Para ello la materia se selecciona en conformidad con el grado de desarrollo de los niños, sin repetir lo estudiado en los grados anteriores sino ascendiendo, como por escalones, desde las cosas más fáciles hacia las más difíciles de comprender. En todo caso, a su parecer este sistema también presenta un inconveniente: “la dificultad de seleccionar: el maestro no es capaz de señalar, de modo cierto, todo aquello que puede ser comprendido o no por los alumnos” (*Ídem*). No consideramos, sin embargo, que esta sea una situación insalvable: según las recomendaciones de Gonzalo Rubio (1942) –quien se apoya y cita varios puntos de la *Metodología* de Leonidas García– el maestro de Historia debe tener una formación interdisciplinar que incluye conocimientos de Pedagogía y Didáctica –hace énfasis en el intuicionismo– Psicopedagogía, Metodología Especial de la Historia. Además debe estar en capacidad

de relacionar su materia con otras aledañas que le sirvan de instrumento para la instrucción, así como saber relacionar hechos y explicarlos. De este modo:

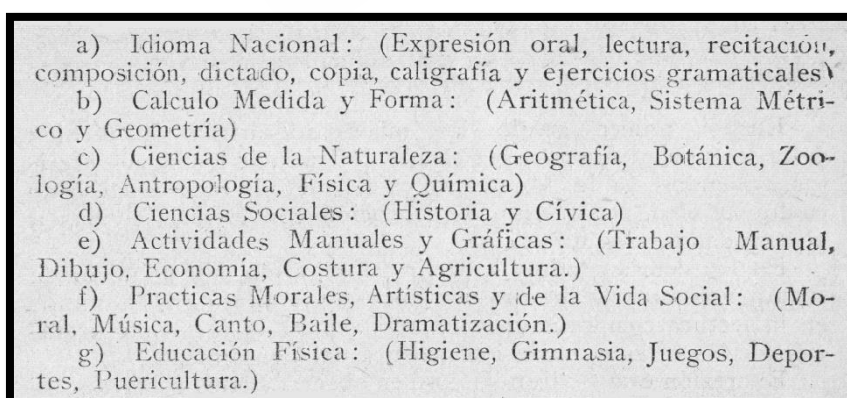
Gracias a esta preparación el maestro está en condiciones de conocer y explorar la realidad psicológica de sus alumnos; puede ensayar métodos en la enseñanza; puede utilizar los mejores recursos, sistemas, formas, medios auxiliares, etc., que aseguren mejor rendimiento en la enseñanza. (Rubio, 1942, p. 117)

Es decir, este escollo se salvaría con la buena formación del docente, cosa que también vale para el *sistema cíclico aumentativo*, cuya eficiencia radica en que el maestro posea amplios conocimientos disciplinares y sea un buen orador. En todo caso, nos remitimos aquí a un *deber ser* antes que a una realidad palpable en la época en la que escriben nuestros autores.

Volviendo a los sistemas más amplios que nos ocupan, más allá del orden metodológico y didáctico, los *sistemas cíclico y concéntrico* incidieron efectivamente sobre la práctica docente en la medida en que fueron adaptados a los planes de estudio desde inicios del tercer lustro del siglo XX, señalando algunas de las coordenadas que los maestros debían seguir. En sintonía con el *método concéntrico*, en la normativa curricular de 1916 –recordemos– las materias de Historia; Moral y Cívica; Ciencias Naturales, Geografía; y Lugar Natal conformaban un solo conjunto debidamente vertebrado, en el que Lugar Natal llegó a ocupar una posición central:

En la enseñanza de la Historia debe tratarse todo lo que tiene relación con el círculo de conocimiento del lugar natal y con la historia de una época; lo cual sirve para trabar (*sic*), aclarar y comparar, por ejemplo: edificios, monumentos artificiales y naturales. (p. 29)

Gráfico 11
Organización de materias en el Plan de Estudios de 1938

- 
- a) Idioma Nacional: (Expresión oral, lectura, recitación, composición, dictado, copia, caligrafía y ejercicios gramaticales)
 - b) Cálculo Medida y Forma: (Aritmética, Sistema Métrico y Geometría)
 - c) Ciencias de la Naturaleza: (Geografía, Botánica, Zoología, Antropología, Física y Química)
 - d) Ciencias Sociales: (Historia y Cívica)
 - e) Actividades Manuales y Gráficas: (Trabajo Manual, Dibujo, Economía, Costura y Agricultura.)
 - f) Prácticas Morales, Artísticas y de la Vida Social: (Moral, Música, Canto, Baile, Dramatización.)
 - g) Educación Física: (Higiene, Gimnasia, Juegos, Deportes, Puericultura.)

Fuente: Plan de Estudios y Programas para las Escuelas Primarias de 1938

Lo propio sucedió con la estructura del Plan de Estudios de 1938, que en tercer grado tomaba como centro la misma asignatura de Lugar Natal, centralidad que correspondía ocupar a la Geografía en el cuarto grado. La idea que Pons planteara en 1913 de colocar a esta última asignatura en el centro orbital llegó a verificarse en este plan de Estudios, pues la Geografía debía servir de base de estudios y correlación de materias. Igual cosa sucedió con su propuesta más general de conjuntar materias afines, vista la imposibilidad e inconveniencia de nuclear todo el plan de estudios en torno a asignaturas cuyo entrelazamiento resultaría forzado y artificioso: el Plan del 38 reunió a varias asignaturas afines en torno a siete centros distintos, y de entre ellos –lo hemos apuntado ya– había tendido un puente directo entre las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Naturaleza.

En todo caso, el Plan del 38 no alcanzó a ser adecuadamente aplicado, razón por la cual la reforma curricular del 41 afirma venir en su reemplazo. Quizá la inercia profesional y la poca voluntad de renovación tengan que ver en ello, pues al final el complejo entramado del Plan de Estudios debió ser simplificado: la Historia y la Geografía, asignaturas hermanadas desde siempre, volvieron a estar juntas luego de que esta última se separara del grupo de las Ciencias de la Naturaleza, al tiempo que la Cívica se emancipó y pasó a constituir una materia aparte.

En cuanto al *sistema cíclico*, las observaciones del Plan de Estudios de 1916 en algo se acercan a la dinámica del *sistema cíclico aumentativo*. Si bien no se estipula que en el primer año el maestro enseñe *toda* la historia en sus puntos sustanciales, sí se recomienda que los contenidos de los años anteriores se repitan imbricadamente en los subsiguientes. Se entiende que la repetición de contenidos se hará a través de repasos, los que se dividen en *accidentales* u *ocasionales* y *sistemáticos* u *ordenados*. Dejemos que sea el Plan de Estudios el que nos cuente y ejemplifique que se entiende por cada uno de ellos.

En todos los grados en que se estudia esta materia se harán repasos accidentales u ocasionales, cuando haya alguna relación entre lo que se estudia y las cuestiones tratadas anteriormente; los repasos sistemáticos y ordenados se referirán a las materias estudiadas en el curso precedente y se harán de un modo alternativo, con la materia nueva. Ejemplo de repaso ocasional: al tratar de las causas de la guerra de independencia de Sud y Centro América, se recordará ligeramente lo dicho acerca de la Revolución Francesa: Repaso sistemático: si en Historia del Ecuador se estudia en un grado inferior el periodo precolombino, y en el grado superior el colonial; en este último grado se repetirá en todo el curso la materia del grado inferior, alternando las dos materias, pero siempre en orden cronológico. (p. 28)

Dentro de los contenidos de estos repasos, se estipula que únicamente los hechos que tengan verdadera importancia sean tratados con detenimiento; todo lo accesorio debía pasarse por alto o tratarse muy brevemente. La repetición y los repasos, en efecto, gozaron de un lugar de privilegio en la cultura escolar de aquellos años. García refiere que, en virtud de la *ratio studiorum* de los jesuitas, en las escuelas y colegios del país

era norma corriente repetir el último día de la semana lo tratado durante la misma, o repasar a fin de año la materia de todo el curso. Y aunque él mismo era favorable a esta práctica, criticaba la forma en que la que solía practicarse: por una parte, los repasos consistían en una serie de preguntas acerca de lo antes estudiado, las cuales no variaban en su forma. De otro lado, la misma periodicidad rutinaria le parecía poco recomendable. De ahí su llamado a cambiar esta práctica: “Releguemos, pues, al olvido nuestra manera de repasos semanales, mensuales o anuales, para certámenes o sabatinas y para exámenes de fin de año, porque esto no es sino robar un tiempo precioso a los niños” (p. 312). A diferencia de lo que venía sucediendo, García afirma que era indispensable dar novedad a la repetición, caso contrario, las lecciones resultarían cansadas e inútiles y lo único que lograrían es agobiar a los niños. A su entender, dos son las formas de repetición más adecuadas: la *inmanente* y la *sistemática*.

La *repetición inmanente* se realiza cada vez que hay ocasión de establecer relaciones de causa y efecto cuando en el decurso de la clase se presentan ocasiones propicias para ello. Así por ejemplo, al hablar de Sucre se ha de refrescar lo dicho acerca de Bolívar; o al tratar sobre de la Batalla de Ayacucho, última de la independencia Americana, se ha de recordar los hechos relativos a la Batalla del Pichincha, definitiva de la independencia ecuatoriana. De su lado, la *repetición sistemática* consiste en que junto con la materia nueva se repasa rápidamente y en paralelo lo estudiado en los cursos anteriores. De entre estos dos sistemas:

Los metodólogos recomiendan, de preferencia, el repaso inmanente, llamado también ocasional, porque este repaso es más espontáneo, más natural y porque con él se obtienen en el más alto grado los dos fines que deben aspirarse en toda repetición: afirmar el recuerdo de lo estudiado y establecer la unidad de los conocimientos, o sea, en tratándose de historia, recordar mejor los hechos, sus causas y efectos, y relacionar y agrupar los sucesos semejantes, para dominar mejor la materia y poder realizar el trabajo de crítica. (p. 311)

Escapar de la rutina, hacer uso de la espontaneidad, introducir la novedad y desarrollar el juicio en los repasos, a través de razonamientos de causa-efecto; tales eran los medios más recomendados por García para llevar a cabo los repasos de la asignatura de manera provechosa para los niños. Todo esto, naturalmente, engarza de manera directa con el sistema *cíclico aumentativo* que reseñamos líneas atrás. Ya no se trataba, pues, de las acostumbradas preguntas cerradas y mecánicas del método catequístico; esta vez, se proponía que el repaso fuese abierto, dinámico, razonado y, por lo mismo, crítico. Un repaso formativo en definitiva, y no una repetición al estilo de la «escuela del papagayo» que fuera tan criticada por el insigne maestro Simón Rodríguez.

3.5.1 La didáctica del tiempo y del espacio

Además de los sistemas reseñados, Quevedo (1922) también se ocupa de los criterios metodológicos relativos a la didáctica especial de la disciplina, señaladamente a aquellos que consideran el valor heurístico y pedagógico de la escala temporal. El

primero de ellos, el *método regresivo*, sigue una dinámica descendente: parte desde la enseñanza de los acontecimientos de la época en que vive el niño, para desde ahí retroceder a los tiempos antiguos. La idea motora de esta propuesta es que el niño comprende mejor los acontecimientos de su época que le resultan conocidos o familiares en alguna medida, mucho más que los sucesos del pasado alejado y remoto que le son ajenos. Sin embargo, Quevedo no concuerda con esta idea y al contrario manifiesta: “los acontecimientos recientes no son los más fáciles de comprender, porque su complicación es mucho más grande que la de los antiguos a medida que se retrocede” (p. 6) Esta complicación –sostiene– radica en que para abordar la sociedad moderna se deben abarcar más pueblos, intereses, medios y sentimientos, lo cual torna más complejo su estudio. Además, un segundo argumento en su contra es la falta de imparcialidad que estaría presente a la hora de juzgar las causas y pormenores de los hechos presentes (veremos más adelante que uno de los autores de nuestros textos de Historia se abstuvo de tratar los hechos de su tiempo, precisamente echando mano de este argumento).

En sentido inverso, el *método progresivo* consiste en empezar por los hechos más antiguos para llegar, siguiendo un orden cronológico, a los actuales. Este método a su vez tiene dos divisiones –refiere el autor, y de los que también se ocupa Leonidas García– que son: el *método biográfico* y el *método monográfico*:

[...] el primero consiste en agrupar los hechos alrededor de los personajes sobresalientes: héroes, hombres célebres o ilustres; así, se puede enseñar la batalla de Pichincha narrando los rasgos generales o más sobresalientes de Calderón; la Guerra de la Independencia, al contar las biografías de Sucre y Bolívar; las costumbres del pueblo de Francia en el siglo XVIII con la de los más notables personajes de entonces; con la biografía de Colón, el descubrimiento de América, y por este orden muchas otras cosas. (Quevedo, 1922, p. 6)

El énfasis biográfico tenía fuerte arraigo en el *código disciplinar* de la Historia en aquellos tiempos, pues se consideraba que los ejemplos de los personajes del pasado cumplían un fin aleccionador: “En la escuela primaria es preferible el método biográfico, porque ofrece más interés a los niños, porque las buenas acciones de los personajes constituyen un poderoso ejemplo que los alumnos tienden a imitar” (García, 1922, p. 314). Todo esto conduciría al fin patriótico que la disciplina estaba llamada a fomentar. Los Planes de Estudio de 1916 y 1938, en efecto, hacen hincapié en que los periodos históricos se estudien a partir de sus personajes más relevantes. De acuerdo con las directrices de este último (para el cuarto grado de las escuelas rurales y urbanas): “Los principales acontecimientos de la vida del incario, colonial, de la Independencia y de la República a través del estudio biográfico de importantes personajes con estas épocas relacionados: Huaynacápac, Atahualpa, Pizarro, Benalcázar, Espejo, Sucre, Bolívar, etc.” (p. 57).

Esta preparación, que se iniciaba desde los primeros años de la escuela primaria, venía aparejada a un verdadero culto a la imagen de los héroes y prohombres del pasado histórico. Ya en el primer año y como preparación al estudio de la Historia –dentro de

las recomendaciones del intuicionismo— en clase de debían “Coleccionar y adornar retratos de hombres prominentes del país” (Plan de Estudios de 1938, p. 17); apoyos visuales entre los que además se incluía “hechos, escenas y lugares importantes” (p. 38). De esta manera se daba cumplimiento a lo estipulado por el Art. 4, Numeral b. del mencionado Plan de Estudios, en el sentido de realizar “Trabajos en la Escuela que procuren del desarrollo del sentimiento cívico de los escolares” (p. 5). Pedagogía activa y fomento del patriotismo cívico es algo que recomendaba practicar desde el primer año, apelando para ello —entre otros recursos— al culto de las grandes figuras históricas.

En la elaboración de su manual escolar de Historia, el propio Quevedo incluyó notas biográficas que debían ser utilizadas como refuerzo al *método monográfico* que anima la mayor parte de su redacción, método que simplemente consiste —pasando ahora a él— “en el mero relato de los hechos” (p. 7). O dicho es términos menos austeros: “el método monográfico estudia los principales acontecimientos de una época o presenta la cultura de un pueblo durante un determinado número de años” (García, 1922, p. 314).

Además de las recomendaciones de orden metodológico, la garantía de la puesta en práctica de las dos estrategias del *método progresivo* se afirmó con su inicial incorporación al Plan de Estudios de 1916, que al efecto determinaba: “La enseñanza de la Historia se hará por medio de la **monografía** y de ordinario y preferentemente se usará el **método biográfico** en el cual una persona constituye el centro de un periodo histórico” (p. 28 énfasis propio). En suma, tanto la *monografía* como la *biografía* debían seguir un orden de enseñanza ascendente desde los tiempos antiguos hasta los actuales, en arreglo con la dinámica propia del *método progresivo*.

Retomando el *método monográfico*, Quevedo también se muestra afecto a él por considerar que brinda ejemplos de valor, intrepidez, arrojo y grandeza moral a los niños, quienes además —sostiene— en sus propios juegos suelen personificar a las grandes figuras de la historia, diagnóstico del interés que despierta en ellos. Con todo, el autor —lo mismo que García— no deja de reconocer que la aplicación del método también encuentra barreras. Una de ellas: “no es posible agrupar todos los hechos alrededor de personalidades u hombres ilustres” (Quevedo, 1922, p. 6). En este caso, uno y otro autor señalan que la colonia cuenta entre aquellos periodos en los que no se identifica un personaje que logre plasmar en torno a sí la vida de un pueblo. En esas circunstancias: “[...] se esmerará el preceptor en presentar con los colores más vivos, del modo más atrayente, la materia que corresponde al lapso de tiempo que no tiene protagonistas” (García, 1922, p. 314).

Algo que preocupa a García es que, indebidamente usado, el *método biográfico* “forma el alma del caudillo”; la idea de hombres providenciales, indispensables e indiscutibles que tanto se hallaba presente en el país. Para evitarlo, propone que el personaje no sea presentado en su individualidad sino como el producto de su sociedad; una fuerza resultante del ambiente de su época en quien se expresan las ideas y sentimientos de toda una colectividad. En este contexto, insta al maestro a decir: “este hombre es grande porque el pueblo que lo produjo es grande, y no, como decimos

ahora: nuestra grandeza depende de tal hombre” (p. 314). Pequeño adelanto hacia el reconocimiento de la agencia histórica de los actores sociales colectivos, pero manifiestamente insuficiente: el culto al héroe y a los prohombres del pasado conformaba un eje axial del *código disciplinar* de la Historia escolar, por lo que la primacía de estos personajes precedía largamente al reconocimiento de cualesquiera otras actorías, que, u ocupaban un lugar secundario, o en el peor de los casos fueron del todo ignoradas e invisibilizadas.

Aunque en el Plan de Estudios de 1916 determina que “La enseñanza de la Historia se desarrolla cronológicamente” (p. 27), con lo que se dio preferencia a la línea cronológica-ascendente del *método progresivo*, la propuesta del *método regresivo* de cierta manera encontró algún espacio en dicho Plan, que al respecto determina: “Cuando hubiere necesidad de acortar la materia de Historia, no se abreviará la de los tiempos modernos” (p. 27). En ciertos casos, podemos imaginar que se prescindiría del estudio de los tiempos más remotos, para dedicarle atención al estudio de los sucesos históricos más cercanos al tiempo de los alumnos, en arreglo con la citada recomendación. Asimismo, la ruptura con la cronología lineal se expresa en las directrices dadas para la sección media de las Escuelas Elementales: “se dará exclusivamente por medio de retratos y cuadros parciales, concentrándose en las épocas más importantes y sin exigirse un riguroso orden cronológico” (p. 28).

Respecto de la escala temporal, la maestra guayaquileña Emma E. Ortiz (1942), se concentra en el ligamen que se debe establecer entre el pasado y el presente en el estudio de la asignatura, a través de un *telos* evolutivo “[...] en el cual todos los estados precedentes sirven para explicar el último, es decir, la actualidad” (p. 97). A esta idea de totalidad acompaña la de comparación, pues sugiere cotejar objetos, modos de vida e ideas del presente con las del pasado, ya que solo así el niño “comprenderá que sin llegar a un suceso completo, hemos caminado lejos hacia un final” (*Ídem*). En suma, en estas consideraciones metodológicas encontramos las primeras huellas de la didáctica histórica del tiempo en el país²⁸.

En cuanto a la didáctica del espacio, la articulación de asignaturas que, como hemos visto, fue operada en los Planes de Estudios a partir de 1916, coadyuvaba poderosamente a la puesta en relación de los hechos histórico con los lugares en los que acontecieron, a través de las materias auxiliares de Lugar Natal y Geografía. “La historia no es sino una geografía en movimiento” es la frase de Herbart con la que Quevedo (1922, p. 21) no solo reafirma la importancia didáctica de establecer un ligamen entre tiempo histórico y espacio, sino que además encuentra en ella una relación de causalidad que envuelve a ambas esferas: “casi todos los hechos tienen por

28 Una cuestión que sigue hoy siendo fundamental parte de los debates epistemológicos y metodológicos en torno a la construcción de la Historia como saber escolarizado, como atestiguan y previenen numerosos estudios y aportaciones, tal como la de Marcel Crahay (1995), *Psychologie de l'éducation* (libro que hace un recorrido histórico sobre las orientaciones de psicología en relación con el aprendizaje sobre todo), 1995. Asimismo, *La fabrique scolaire de l'Histoire* (2009) de De Cock, *et Al.*, en el que también se analiza el origen y los usos sociales del tiempo histórico en la escuela. Trepát; Comes (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, reflexionan sobre el uso de estrategias didácticas en el aula.

causa las causas geográficas²⁹ (*Ídem*). En este contexto, los medios auxiliares e intuitivos para la enseñanza de la Historia se conformaban principalmente por mapas y esferas terrestres.

Menciona el autor que el mapa sirve para demostrar las circunstancias del terreno sobre el devenir de los acontecimientos; y el Mapamundi para hablar de los grandes descubrimientos, pues en él se plasman las ideas de Colón y la importancia de su obra. Echando mano de la psicopedagogía, afirma el autor que estos recursos ayudan a asociar conocimientos, dando así mayor vigor a la capacidad retentiva. Con todo, sostiene que aunque estos dos medios auxiliares son importantes no son suficientes:

Supongamos, por ejemplo, que tratamos en Guayaquil u otro lugar que no sea Quito, de la batalla del Pichincha; no es suficiente el mapa porque no sólo necesitamos explicar los accidentes del terreno, la posición de éste, sino también las posiciones de los beligerantes, los movimientos de ellos, etc. (p. 22)

Hacerlo así convenientemente solo es posible mediante el uso de croquis apropiados. El empleo de estos instrumentos y estrategias llegó a ser oficializado por el Plan de Estudios de 1916, que al efecto determina: “Los croquis y mapas mudos para escribir los nombres históricos se emplean con el fin de despertar vivamente la imaginación. En el tratamiento de las guerras es necesario dibujar croquis explicativos de las batallas” (p. 29). Estas directrices se adaptan perfectamente a los preceptos de la enseñanza intuitiva, pues en ellas había lugar para el trabajo activo de los niños y el uso de su imaginación a través del dibujo y el uso de imágenes que servían tanto de alternativa como complemento a la lectura y la repetición de memoria, únicas estrategias con las que tradicionalmente se venía estudiando la materia.

3.5.2 El fin principal de la enseñanza de la Historia

Si en el siglo XIX la relación entre educación y fomento del patriotismo es casi imperceptible, en las primeras décadas del siglo XX esta fórmula aparece de forma cada vez más evidente y declarativa. No fue esta una dinámica propia y aislada dentro del contexto ecuatoriano: “En casi todos los países, eso sucede a comienzos del siglo XX y se refleja en la incorporación de la Historia nacional como contenido obligatorio en todos los niveles educativos y con especial énfasis en primeros ciclos de la escolarización” (Carretero, 2007, p. 45). Entre los valores laicos del liberalismo, el patriotismo fue constantemente reclamado como un terreno propio, lo mismo que el progreso y la representación de la «verdadera civilización». Es dentro de este contexto que se circunscriben las siguientes palabras del secretario de Instrucción Pública Elías Falconí, en su memoria a la Convención Nacional de 1906:

Id á cualquier escuela, asistid al acaso á un acto de prueba; y si sois patriotas, si os interesáis por la niñez, si amáis la civilización y el progreso

²⁹ En el capítulo 10, *Territorio e identidad nacional*, veremos a estas ideas entrar en acción, en el texto escolar de Quevedo.

tendréis que salir con el ánimo contristado y el corazón doliente al ver que los futuros dirigentes del mañana han perdido tristemente un tiempo precioso en solo el aprendizaje religioso, y que muchos de ellos ignoran que son republicanos ecuatorianos, pero sí saben que son católicos romanos³⁰.

Empero, los conservadores de ninguna manera fueron refractarios ni opuestos a los valores del patriotismo, pues al contrario, encontraban coincidencias entre los principios de la identidad nacional –extensiva a la región– y una forma de ser modelada por la Iglesia romana, ya que a decir de González Suárez (1893 [2011]) “todo, en los pueblos americanos está informado por la Religión católica” (p. 28). En este mismo espíritu, al celebrarse un año más del primer grito de la independencia, el 10 de agosto de 1904 González Suárez –entonces obispo de Ibarra– predicó en la catedral de su diócesis un discurso que versaba sobre el patriotismo como virtud cristiana.

Bien que haya sido sobre bases diferentes, lo cierto es que tanto liberales como conservadores se fueron identificando más estrechamente con los valores de la nacionalidad, y en la visión de ambos sectores la educación se presentó como un campo privilegiado para la difusión de un sentimiento colectivo ligado a la nación; un «verdadero patriotismo» superador de los egoísmos y contradicciones que, en expresiones del conservador Le Gouhir (1920) “[...] no es sino un sincero, tierno y abnegado amor a la Madre común, amor superior al cariño, a la adhesión del partido, a todos los egoísmos e intereses particulares” (p. 45). Ya con las reformas liberales consumadas y establecido un pacto de cese al fuego entre ambos bandos, el Informe a la Nación del Ministro de Educación Pública de 1921 pregunta:

¿Queremos que el núcleo patrio sea verdaderamente enérgico, sanamente expansivo, fuerte, capaz de subir a la cima del heroísmo y de la gloria? Pues no olvidemos que es la escuela el campo para la semilla del patriotismo; que el patriotismo no será árbol frondoso si, desde muy temprano y continuando indefinidamente, no se procura despertar en los niños la idea, el sentimiento y el amor patrios³¹.

A continuación, el informe refiere que la Geografía y la Historia son las materias que más aportan al objeto señalado. Considerado esto, el Plan de Estudios de 1916 declara que el principal objetivo de la Historia es “despertar el sentimiento patriótico de los alumnos”, y solo después “conocer los principales hechos de la historia del país y su progreso y civilización” (p. 27). Para cumplir con este cometido, la Historia logra despertar “[...] el interés patriótico porque nos da a conocer nuestra patria con todos sus hechos gloriosos, sus hazañas, sus grandes héroes y personajes, haciendo de este modo que nos enamoremos de ella” (Quevedo, 1922, p. 2). Y así, de mano con los ejemplos que ella brinda: “mediante el conocimiento de nuestro origen nacional, de nuestras glorias pasadas y presentes, de la grandeza de nuestros hombres; todo lo cual nos invita al trabajo y al esfuerzo en bien de nuestros compatriotas, y al amor al suelo en que vivimos” (García, 1922, p. 289).

³⁰ I.M. (s/f) 1906, p. 7.

³¹ (I.M.) s/f. p. 37.

De forma coincidente, Le Gouhir (1920) apunta que los ejemplos de la Historia conducen al heroísmo y apartan de la imitación “a los caracteres viles, descarriados y perversos”. Se trata en suma de “modelos de carne y hueso, reales y concretos que imitar. La historia educa con la severidad del ejemplo y la austeridad del consejo que, como secuela, dimana de las acciones populares en sus luchar prósperas y adversas por la libertad” (Toscano, 1919, p. 108, 109). Como se desprende de la última cita, la Historia brinda ejemplos a las clases populares, ejemplos susceptibles de ser imitados en sus propias acciones colectivas.

Este propósito de la Historia hizo parte axial del *código disciplinar* de la asignatura: la Historia, en tanto que *magister vitae*, llegó a ser la alacena de la cual se tomarían dechados de heroísmo y acciones recomendables para la niñez y la juventud, así como ejemplos de conductas y propósitos execrables a abominar y rechazar³². El recurso de la *comparación* serviría para yuxtaponer casos de uno y otro tipo, para lo cual era necesario:

Que el maestro induzca a su discípulo a comparar acciones de personas semejantes y desemejantes, y por tanto, a formar juicios de causa y efecto desde un punto de vista moral o ético, de tal modo que no sea desenvuelto meramente el intelecto, sino también el corazón y la voluntad. (Rubio, 1942, p. 118)

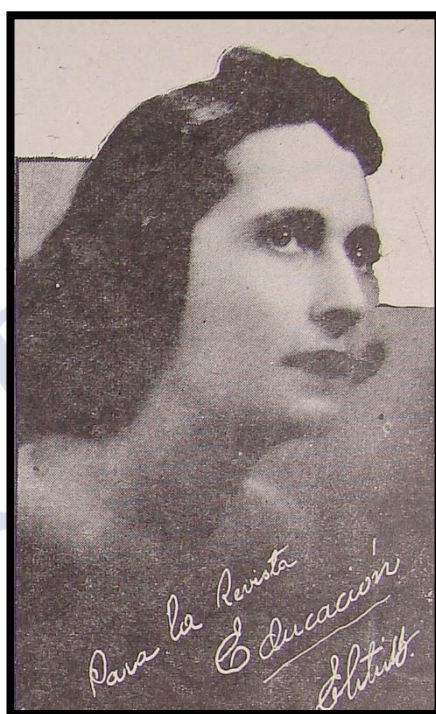
En este mismo sentido, Leonidas García sostiene que la Historia no solo instruye sino también educa; los conocimientos que el alumno adquiere trasmutan en valores cívicos y nacionales que se deben ver reflejados en la formación de sentidos de comunidad y solidaridad; en un ascetismo laico en búsqueda de la heroicidad; en el desarrollo de afectos y apegos al conjuntos de la nación; en suma, debía tributar a la formación de toda una serie de virtudes cívicas. Y a propósito de la materia encargada por antonomasia de dichas virtudes, la Cívica, con el fin de evitar que la misma cayera en el intelectualismo y la mera abstracción axiológica (o sea, que solo instruya y no eduque, según los valores casi indiscutibles en la época), el Plan de Estudios de 1916 prohibía expresamente que dicha asignatura se enseñase teóricamente; en su lugar debía echarse mano de ejemplos provenientes “de los libros de lectura y de la Historia” (p. 4). La Historia y la Instrucción Moral y Cívica, asignatura esta última de nuevo cuño, pasaron a conformar un mismo díptico, hermanadas por fines e intereses comunes.

Y en aras de evitar que la enseñanza de la Historia –lo mismo que la Cívica– cayera en el vacío de la mera formación intelectual, recordemos que el quinto paso de la lección herbartiana, el *resumen*, consistía en extraer máximas y moralejas para reflexión de los niños; un punto que no podía ser soslayado dentro de la rígida organización de la lección alemana. Por razones de sobra evidentes, en el mismo sentido también debe entenderse el énfasis biográfico que, con personería propia, se imprimió al *código disciplinar* de la Historia, más allá de lo que por entonces se consideraba ser su pertinencia didáctica.

³² Veremos entrar en acción a esta parte del *código disciplinar* de la asignatura a lo largo de la tercera parte, particularmente en el capítulo 9, *Héroes y antihéroes de la nación*.

En definitiva, en cuanto depositaria de ejemplos para la educación de la niñez y la juventud, la Historia fue llamada a cumplir un fin práctico; la nacionalización de la población y la formación de «virtudes» en apego y arreglo con la visión hegemónica de la sociedad blanco-mestiza dominante, constituida en el modelo «ideal» del nacionalismo ecuatoriano. Si bien es verdad que en las épocas del veinte y treinta se produjo un intento por fundir los elementos culturales indígenas en el crisol de la nacionalidad, tal parece ser que el mismo tuvo escaso eco e impacto en la escuela, como tendremos ocasión de analizar más adelante.

Gráfico 12
Emma Esperanza Ortiz
Rectora del Colegio Rita Lecumberri



Fuente: Revista Educación,
enero de 1942. N° 116

Al revelar la imagen del *código disciplinar* de la asignatura, uno de los elementos que primero se identifican –y de forma bastante diáfana, incluso en el presente– es un lazo envolvente que se extiende sobre la Historia nacional en la escuela: se trata del ADN del romanticismo, cuya carga genética aparece una y otra vez en las directrices, los contenidos, los procedimientos y los ritos asociados a la enseñanza de la disciplina. La exaltación a la patria y sus valores (plasmados en la figura de prohombres, hazañas, tradiciones, paisajes, símbolos...) son su expresión más visible, la que se hace manifiesta en los fines declarativos de la asignatura. Se llega incluso a expresar, sin ningún rubor, que dichos fines son su verdadera *razón de ser*.

Pero a pesar del consenso generalizado sobre el fomento del patriotismo como fin de la Historia escolar –cuestión que ingresó con fuerza en el sentido común de la época– algunas voces prudentes y bien prevenidas (y quizá también un tanto iconoclastas) alertaron del peligro de plantar la disciplina sobre un campo de intransigencia y rancio nacionalismo. A este respecto, en un artículo para la revista *Educación* (enero de 1942, n° 116), Emma Esperanza Ortiz, rectora del colegio Rita Lecumberri de Guayaquil, considera: “No se debe hacer de esta materia un mero instrumento de propaganda, ni conducir a un patriotismo estrecho y a un patriotismo glorificador de actos erróneos” (p. 98). Ese patriotismo estrecho se hace manifiesto si la Historia no universal sino que se restringe únicamente del país, pues a su entender la principal función de la disciplina es la socialización de la juventud, lo cual contribuye al cultivo de un mejor entendimiento social del mundo todo.

Años antes y en el mismo tenor, Isaac J. Barrera (*Educación*, enero y febrero 1930, n° 45-46) abogaba por hacer de la Historia un campo de reconciliación y entendimiento de toda la humanidad. Para ello, apelaba a uno de los artículos de la constitución alemana de Weimar en el que se prescribe que “la enseñanza de la historia se lo haga con espíritu humanitario y de reconciliación entre los hombres” (p. 11). También considera loable la propuesta de la Fundación Carnegie de revisar los textos escolares de Historia, a fin de que se conviertan en obras de acercamiento y fraternidad. Barrera critica que tanto en el Ecuador como en el continente las historias “exaltan ante todo la pasión nacionalista y para ello no encuentran nada mejor que atizar recelos y rivalidades, que luego se convierten en odios irreconciliables” (p. 11). Esta situación le preocupa particularmente en el caso de Latinoamérica, pues considera que los nacionalismos de «republiquita» restan fuerza y unidad a los países de la región contra el peligro de las armas imperialistas que sobre ellos se cierne.

A diferencia de la posición crítica que la historiografía academicista fue adoptando con los años en los distintos países –de inspiración ilustrada, según Carretero– la *historia enseñada* de las escuelas fue bastante refractaria a la crítica; de ahí que voces como las de Ortiz y Barrera seguramente no encontraron mayor eco en las escuelas, donde el ADN romántico se identifica por doquier. Los fines identitarios-románticos del *saber enseñado* en la Historia escolar medraban en un espacio distinto al de los fines ilustrados-cognitivos del *saber sabio* en la Academia y los cuerpos de historiadores expertos. En todo caso, también identificamos puentes tendidos entre el saber crítico de la academia, y el saber identitario de la escuela, que no siempre resulta ser contrario al revisionismo histórico. La toma de posiciones frente al metarrelato histórico del Reino de Quito (cap. 6) nos dará ocasión para abordar esta temática más de cerca, al menos en relación con la producción de los textos escolares, auxiliares de primera mano en las escuelas y colegios del país, muchos de los cuales fueron escritos por maestros en activo.

3.5.3 Otros fines de la enseñanza de la Historia

Más allá del patriotismo, Emma E. Ortiz (1942) considera que la Historia está llamada a vehiculizar toda una serie de valores y fines que a ella se encuentran subsumidos. En este sentido, destaca el objeto utilitario de la disciplina en el desarrollo de lo que al día de hoy más comúnmente conocemos como competencias. Una de ellas es que ayuda a la comprensión de la lectura de los diarios, pues el niño se familiariza con el lenguaje y expresiones que ellos recogen: “La Bandera de Octubre; el espíritu del 95; El Quiteño Libre; la mesa de Vulcano; la Presidencia de Quito, etc., así como ciertos nombres, lugares, factores y antecedentes que deben formar parte del repertorio de todo ciudadano inteligente” (p. 96). Fin sobradamente práctico para Quevedo (1922): “[...] muchas veces encontramos en los escritos, sean descripciones o no, términos o conceptos que exigen de nosotros ciertos conocimientos históricos cuya ignorancia suele, las más de las veces, ser imperdonable” (p. 2). En suma, se considera que entre el repertorio del «ciudadano culto e informado» no pueden faltar mínimos de conocimiento histórico; un fin eminentemente intelectual –en este caso– pero práctico bastante para «no pasar vergüenzas».

Emma Ortiz considera que otro fin práctico y de utilidad cotidiana de la disciplina es que conduce a la sociabilidad, pues no existe situación humana que no esté descrita en su campo, ya que de ella se extraen lecciones y ejemplos que muestran al ser humano en distintas facetas de su quehacer. El entendimiento mundial cabe dentro de este ámbito, para lo cual la autora abogaba por la inclusión de la Historia mundial en la escuela, que como hemos visto, fue desterrada de los Planes de Estudio en favor únicamente de la Historia nacional.

El arte de estudiar es otra de las habilidades que cataliza la disciplina, pues el niño aprende a utilizar el libro, selecciona hechos los organiza y piensa en ellos de manera crítica. Asimismo –refiere Ortiz– la Historia despierta nuevos intereses, pues su contenido es dramático ya que es un campo poblado de héroes, aventuras, romanza y también tragedias; todo esto imanta la atención del niño dada su preferencia por los relatos. Por tales razones, la autora llama a intensificar el estudio de la Historia “con el fin de profundizar su influencia social sobre nuestra juventud” (p. 98).

En el ambiente de la época –retomando el punto inicial de este subtítulo– uno de los fines prácticos más urgentes de la Historia tenía que ver con el fomento un patriotismo cívico para fines internos, y para fines externos con mantener a la población en constante vigilia y en pie de guerra frente a las amenazas fronterizas. En ese escenario y dentro además de una atmósfera en la que existía una bien definida «división sexual del trabajo», al hombre correspondía empuñar las armas y acudir prontamente al «llamado de la Patria» en las fronteras. La mujer, confinada al ámbito doméstico de los cuidados y los afectos, resguardaría el hogar y la prole del guerrero.

En tal sentido, en su informe al Congreso Nacional de 1907 el Ministro de Instrucción Pública, Alfredo Monge, refiere que se debe brindar educación por igual a cada sexo (género), pero prestando a la vez atención a sus «características» y «necesidades específicas». Apoyándose en citas de la escritora española Matilde del Real y Mijares y de la educacionista italiana Rosa Milzi, afirma que el hombre dominan

la inteligencia y la voluntad; en la mujer el sentimiento. Esto hace –afirma– que aquel se implique con lo social, la heroicidad, la racionalidad, el cientificismo y el carácter batallador; esta con el individualismo egoísta y casero, la religiosidad, el sentimentalismo y la conciliación. Tales nociones conducían a una clara distinción entre las esferas de lo público y lo doméstico.

El hombre se siente sacudido por las grandes ideas, el amor a la patria, el amor a la gloria. La mujer por el contrario solo da albergue en su pecho a las ideas delicadas del amor a la familia, y sentimientos de compasión y ternura. (Monge, 1907, p. 129)

Vistas así las cosas –según el prisma de la época– la educación del hombre se orientaba hacia la formación castrense y el carácter guerrero y combativo. Por el contrario: “Debemos anhelar el dar a la mujer una sólida educación para que llegue a ser *hija sumisa y obediente, esposa fiel y madre tierna y amorosa*” (*Ibíd.*, 130). Ecos de una época que nos recuerdan el proyecto educativo garciano, en el que la mujer encontró un espacio profesional dentro de las aulas visto que su influencia se consideraba necesaria para atemperar el carácter levantisco del hombre ecuatoriano, implicado en continuos levantamientos y asonadas militares. De cara a las amenazas externas, en cambio, esa misma «energía viril» podría ser «mejor encauzada» en la defensa de la nación. Es en este contexto que los programas³³ para escuelas de mujeres y varones llegaron a diferir en algunos contenidos, y aunque la Historia no se contempló en esta distinción, si encontramos alguna noción de la manera cómo la disciplina se encuadraba en dicho marco. En su obra metodológica de 1922, Belisario Quevedo establece lo que a su entender deberían ser dos especificidades en la manera de impartir la materia:

Por último, no es igual enseñar Historia en una escuela de varones y en una escuela de hembras, porque varían los intereses de los unos y los de las otras; el varón es guerrero, la mujer se inclina a la paz; por esta razón las partes que se ocupan con batallas, con héroes (Abdón Calderón, por ejemplo) deben ser tratadas más largamente en una escuela de niños; la historia de la cultura, la biografía de mujeres, también heroínas pero en el campo correspondiente, como la biografía de Doña Manuela Cañizares, deben tener cabida en una escuela de niñas. (p. 3, 4)

En su consabido rol de materia ejemplarizadora, Quevedo entiende que debería existir una «historia para varones» y otra «historia para mujeres». La primera toma como referencia la figura del mártir de la Independencia Abdón Calderón; precisamente, uno de los paradigmas mejor logrados de patriotismo y alegoría máxima de heroicidad y sacrificio. Por otra parte, a la «historia para mujeres» le «vendrían mejor» otro tipo de heroísmos, no bélicos. La biografía de Manuela Cañizares, recordada maestra impulsora del laicismo, lleva el ejemplo al «campo correspondiente»

³³ Por ejemplo, en los albores del liberalismo se contemplaba la instrucción militar para los niños, y la educación física iba de la mano con la formación castrense. Para las mujeres, en cambio, se contemplaban asignaturas como la puericultura, economía doméstica y manualidades como la costura.

de la mujer, en este caso, al de una de sus más altas aspiraciones profesionales por aquel entonces; el ejercicio del magisterio.

La concepción de la Historia como «saber viril» (pues los hechos «más notables» pertenecen a este campo) se ve también reflejada en el peso mayor de los escritores de género masculino que le dedicaron buena parte de sus empeños profesionales. Y aunque la presencia femenina es escasa, no está del todo ausente: ya en 1914 la normalista alemana Eleonora Neumann se implicó en la Metodología de la disciplina, lo mismo que Emma Esperanza Ortiz en la reflexión de los fines y el sentido práctico de la Historia. Este hecho refleja una cierta apropiación inicial de la disciplina por parte de las maestras; un campo que de todas formas nunca les llegó a ser totalmente ajeno ni refractario.

3.5.4 El maestro que enseña Historia

Al iniciarse la enseñanza escolar de la Historia, el libro de texto y el maestro llegaron a conformar un dúo indisoluble; este se limitaba a señalar las páginas que debían ser memorizadas de aquel y, siempre libro en mano, tomaba la lección recitada de memoria a los alumnos. Murgueytio (1972) nos cuenta que los primeros intentos de reforma en la enseñanza de la disciplina fueron ensayados en el Colegio de la Santa Infancia a finales del siglo XIX, donde, bajo la dirección de Daniel Enrique Proaño, se aplicaron por primera vez los métodos intuitivos.

Aunque es lógico pensar que tras este primer intento la reforma continuó y llevó las cosas más allá con la presencia de las misiones pedagógicas extranjeras, la verdad es que en terrenos de la Historia sucedió exactamente todo lo contrario. Uzcátegui (1981), quien fuera alumno del Normal Juan Montalvo en el periodo 1911-1914, recuerda que salvando pocos profesores con aciertos pedagógicos (Fernando Pons, Leonidas García, César Semblantes y Luis F. Chávez), los demás, abogados y médicos de profesión, “dejaban mucho que desear” (p. 112). La muestra más palmaria la daba, precisamente, la asignatura de Historia del Ecuador, que “[...] se enseñaba haciendo recitar de memoria las respuestas previstas en el Epítome catequístico de Pedro Fermín Cevallos” (p. 113); esto es, método catequístico, ni más ni menos. Si tal era la dinámica en la formación de los futuros formadores de la niñez ecuatoriana, es lícito suponer que esta inercia debió ser replicada en las aulas escolares del país, más todavía si consideramos que los Normales empezaron a ser vistos como referentes de la profesionalización docente en el Ecuador.

En cuanto al nivel de conocimientos históricos de los niños que habían asistido uno o más años a las escuelas del país al rayar la segunda década del siglo XX, Leonidas García (1922) presenta datos de la secretaría del Instituto Normal Juan Montalvo –para el periodo 1918-1920– correspondientes a los exámenes de admisión de los aspirantes a ingresar a dicho Instituto. Pues bien, del total de 230 examinados, solo seis tenían nociones de la historia republicana; noventa y cinco referían confusamente episodios y personajes de las etapas precolombina, colonial y de la Independencia; y los veinte restantes “confesaban francamente que nunca habían estudiado la historia del

Ecuador”, todo con el agravante de que “[...] al instituto Normal “Juan Montalvo” ingresan jóvenes de todas las poblaciones de la República y de las mejores escuelas, con espléndidos certificados” (p. 291).

La Historia, en definitiva, no brillaba precisamente por ser un saber escolar de fuerte arraigo entre los estudiantes; si obviamos los veinte aspirantes que nunca estudiaron la disciplina, las inadecuadas metodologías memorísticas y librescas sin duda tienen que ver con el conocimiento parcial y confuso que el resto de examinados tenían de la materia. Algo sabían; nociones borrosas quedaron en sus mentes después de que su estudio de la disciplina cumpliera con su principal cometido: pasar los exámenes, para luego diluirse en un cuadro de contornos borrosos y difusos. Ello quizá también se ve reflejado en el menor conocimiento que los aspirantes tenían de la historia republicana, lugar poblado por una larga serie de presidencias y datos voluminosos sobre los turbulentos procesos coyunturales que tenían lugar en relativamente corto tiempo; esto a diferencia de los periodos de *longue durée* de las etapas anteriores, resumibles en menor número de datos, fechas y personajes, por lo que, además, es dable pensar que pudieron ser temas preferidos de los maestros. Si tales fueron los *inputs* de ingreso a la formación docente en los primeros años del normalismo, el relato de Uzcátegui muestra que los *outputs* difícilmente fueron mejores, en un contexto de reproducción de exactamente las mismas imposturas pedagógicas.

En la segunda etapa del normalismo, de las Misiones Alemanas, existieron algunos avances importantes respecto a los tiempos en que estudió Uzcátegui, insuficientes sin embargo para reformar la manera de estudiar Historia, tal como se desprende de las cifras presentadas por García. En todo caso, la Primera Misión Alemana se preocupó por lograr que la organización y la sistematicidad llegasen al salón de clase, para lo cual se pudo especial énfasis en la metodología especial de las disciplinas. En este sentido, Gómez (1993) reporta que la señora Eleonora Neumann “desarrolló ampliamente las metodologías de la Historia” (p. 67), tema al que Fernando Pons le dedicó unas pocas líneas en su *Metodología General* (1913), dentro del marco del intuicionismo. Un poco más adelante en el tiempo y como muestra de una clase herbartiana aplicada a la enseñanza de la Historia, hemos recogido los ejemplos de las metodologías aplicadas de Quevedo y García, ambas de 1922, lo cual es un testimonio de la impronta alemana dejada en la manera de planificar y ejecutar una clase. Vinieron luego otras obras que versaban sobre la enseñanza la Historia, las que seguramente, en muy corta medida, lograron impactar sobre la práctica educativa real.

En estas obras, que iniciaban la reflexión sobre la pedagogía y la didáctica de la materia, hubo también lugar para la figura del maestro, quien como agente socializador de primer orden era el encargado de canalizar adecuadamente los fines que la asignatura estaba llamada a cumplir. En sus clases de Metodología de la Historia impartidas en el Normal Juan Montalvo, el recordado maestro Gonzalo Rubio Orbe trataba sobre los requisitos que debía reunir todo aquel que aspirase a enseñar esta materia. Los resúmenes sobre este punto en concreto fueron publicados en el número 117 de la

revista *Educación* de junio de 1942. Pues bien, dos elementos se presentan como sustanciales y mutuamente incluyentes:

El maestro de historia debe sentir un patriotismo sincero e íntimo para que pueda transmitirlo a sus discípulos. Pero por patriotismo no se entenderán las declamaciones gritonas, ni las algazaras sin fondo [...] patriotismo será el cultivo del espíritu nacional a base de nuestro pasado real, de glorias y triunfos, de equivocaciones o fracasos, fatigas y esfuerzos; será el enseñar a los niños un camino digno, honrado y desprendido para con la patria y para con las funciones del Estado y en la vida colectiva (p. 113, 114)

El recurso del *pathos*, la emotividad y disposición patriótica del maestro emana, pues, del *logos*; del conocimiento del pasado «real» de la nación. De esta manera, el que era considerado fin principal de la asignatura, y la sólida formación del maestro, que lo capacitaba para el ejercicio de honestidad intelectual (puesto que debía reconocer las equivocaciones y fracasos del pasado), eran asumidas como todo y una misma cosa. Decir la verdad –de mano con lo anterior– es otro imperativo del maestro que enseña Historia; esta cualidad debe verse reflejada en la ecuanimidad e imparcialidad con que trate los hechos del pasado, sin dejarse enceguecer por la pasión política, el credo religioso o cualquier otra circunstancia. Este requisito es tanto más importante por cuanto –refiere Rubio– la parcialidad ha desfigurado la imagen de hechos y hombres “[...] que constituyen el orgullo de nuestra nacionalidad” (p. 113).

Este apego a la verdad, sin embargo, no debe descuidar el hecho de que la Historia es una ciencia moral –a decir de Quevedo (1922)– cuyo ejemplo debe ser referente para la actuación de las personas. De ahí que si ciertos sucesos donde se relatan episodios de «decadencia moral» se narrasen crudamente a los niños, se correría el riesgo de “[...] poner en peligro su moralidad y excitar demasiado su fantasía y corromperlos”. En estas circunstancias, refiere que el maestro no debe faltar a la verdad ni desfigurar la Historia, más bien aconseja: “Hay que pintar con caracteres no muy vivos ciertas circunstancias, ciertos hechos” (p. 3). En este sentido, Rubio (1942) coloca el énfasis en el ejemplo que debe dar el preceptor, puesto que si el niño “[...] encuentra en el maestro que está dirigiéndole en el enjuiciamiento del pasado vicios, escándalos, errores, no podrá sentir lo que preconizamos en la enseñanza de esta materia, ni podrá creer nada de lo que le dice aquel educador” (p. 114). En definitiva, un componente importante del *código magister vitae* de la Historia fue su constitución en «ciencia moralizadora»; repositorio del que se extraían ejemplos a imitar para la niñez y la juventud dentro de su proceso de socialización nacional y cívica. En este sentido, la imagen referencial del maestro no podía ser sino una pieza clave del proceso.

Rubio menciona que difícilmente se puede hallar un maestro que «odie» la Historia, puesto que su importancia e interés característico por contener asuntos que se proyectan en la vida presente de los pueblos, su amenidad e incluso su sentido novelesco la tornan atrayente, sin embargo, dice que existen maestros más inclinados especialmente hacia ella. En favor de este grupo, aconseja a los directores de las escuelas que sea a ellos a quienes se encargue la asignatura en el reparto de grados; y

si les tocaré los grados inferiores –en lo que no se impartía de modo directo– se le debería asignar de todas formas esta materia en los superiores, para así establecer un equilibrio en el reparto del trabajo.

Gráfico 13
Gonzalo Rubio Orbe
Profesor del Normal Juan Montalvo



Fuente: Revista Educación,
marzo de 1943. N° 118

Lo mismo que la Historia, la Cívica debería considerarse en dicho reparto, ya que si estas asignaturas se encargasen a maestros que no se interesan en ellas y por lo mismo no ponen empeño en enseñarlas bien, se minimizaría su importancia, cosa nada recomendable en la coyuntura de aquellos tiempos: “Siendo que se debe pensar, especialmente, en lo que ellas representan para el conocimiento de la Patria y para la formación de nuestra nacionalidad, problemas éstos que necesitan una atención primordial en el momento presente” (p. 115). La debacle territorial de 1941 –un año previo al artículo de Rubio– era el gran problema al que hace referencia, pues la amputación territorial de aquel año dejaría un profundo trauma en la conciencia nacional.

De forma normativa el maestro de Historia debería ser un maestro intuitivo; la oralidad y las lecciones de cosas deberían figurar entre sus principales herramientas pedagógicas. Empero, Gonzalo Rubio era consciente de la falta de material intuitivo en el medio para la enseñanza de la asignatura. Para subsanar esta carencia, aconsejaba que el maestro desarrolle un espíritu investigador y coleccionista; la primera cualidad irá acrecentando su cultura histórica, haciendo que tenga un amplio dominio y conocimiento de la materia. Y la segunda cualidad:

Mediante el espíritu de colección se podrá conseguir que el maestro prepare un reún material intuitivo adecuado; que recoja recortes, vistas, estampas, etc., que irán a ayudarle en la mejor forma la enseñanza, ya sirviendo de intuición o ya de aplicación. (p. 115)

Belisario Quevedo también presta atención a las cualidades ideales del maestro – a quien Rubio parece seguir de cerca en estos puntos, aunque no lo llega a citar– y dice que su preparación debe ser de dos tipos: *mediata* e *inmediata*. La *preparación mediata* radica en su investigación y lectura constantes así como en el desarrollo de dicho espíritu de coleccionista, lo cual va de la mano con la afición por los viajes y los paseos, cuyos recuerdos son los imágenes y objetos que logre recolectar, en provecho tanto de su formación personal como para incorporarlos a su material didáctico de enseñanza.

La *preparación mediata* es la planificación de cada clase la víspera: el maestro debe reunir y seleccionar el material a utilizar; planificar la *unidad metódica* y calcularla en relación al tiempo de duración de la clase; imaginarse o preguntarse el fin de la lección; y en conjunto, continúa con la preparación de los pasos de una lección herbartiana. En virtud de estos dos momentos de preparación, tanto Quevedo como Rubio se preocupan por prevenir al maestro contra una eventual mejor información de los discípulos, pues de este modo “evita las sorpresas y apuros [...] especialmente las ocasionadas por las preguntas de algún alumno mal intencionado o mejor informado, que obtuvo algún dato en casa, en el periódico o en cualquier otro lugar” (Rubio, 1942, p. 119). Y esto puede suceder:

[...] porque muchas veces el alumno lee algo que no se le ha enseñado, y le hace preguntas al maestro, el cual está en el deber de satisfacerlas y aclararlas por propia conveniencia, es decir para que el discípulo no llegue a dudar de su competencia. (Quevedo, 1922, p. 22)

Otro punto capital en la formación del maestro de Historia es su preparación científica y pedagógica. A la primera ya hemos hecho alguna referencia al hablar sobre su *preparación mediata*, la que debe apoyarse en lecturas monográficas de historia, “y no concretarse sólo al estudio de compendios, que contienen cantidades mínimas de materia, las que deben aprender los niños” (Rubio, 1942, p. 120). Afirma que es bien sabido que para enseñar algo “se debe saber el doble o triple”, conocimientos que deben hacerse extensivos a materias afines como la arqueología o la lingüística. Esta formación científica se complementa con la formación pedagógica, la que a su vez se nutre de conocimientos sobre Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía Aplicada a la enseñanza, y otras aledañas.

Apoyándose en la obra del profesor de la Universidad de Michigan Burke Hinsdale –autor citado con alguna frecuencia por nuestros autores que reflexionan sobre la enseñanza de la Historia– Rubio sostiene que la aplicación de las Didácticas General y Aplicada tiene por fin conseguir como resultado que la Historia no se reduzca al mero recitado de nombres, fechas de batallas ni una serie de datos por el estilo, sino que se narren los hechos de manera analítica y crítica; que los alumnos no permanezcan pasivos en el estudio, y al contrario se les induce a la actividad; que exista una conexión

con el estudio del lenguaje; y también que los discípulos comparen acciones y personas semejantes y desemejantes, de manera que “formen juicios de causa y efecto desde un punto de vista moral o ético, de tal modo que no sea desenvuelto meramente el intelecto, sino también el corazón y la voluntad” (p. 118). Otro logro más es la conexión del nuevo conocimiento histórico “[...] con circunstancias y condiciones tales que, o sean conocidas por los discípulos, o tengan proximidad y parentesco con las que se discuten” (p. 118).

Este último punto tiene relación tanto con la preparación pedagógica como con la preparación científica del maestro, en el sentido de que debe hacer uso del criterio de «oportunidad», el mismo que –siguiendo nuestro autor en esto a Rude– consiste en saber relacionar materias diversas que sirvan de instrumento de educación junto con la Historia, para lo que, además, se debe echar mano del material preciso.

En suma, Rubio dibuja el espectro de un maestro con sólida preparación pedagógica y disciplinar, netamente intuitivo y bien organizado –el herbartismo aportó en esto su cuota– capaz de tender puentes entre la historia y los distintos saberes en un esfuerzo interdisciplinar. Debería también ser una persona de altas cualidades morales y –menciona en otros apartados– con buena memoria retentiva y buen orador (dueño de un copioso caudal de lenguaje pero sencillo a la vez, adaptable a la niñez). Como es natural, debe ser alguien que necesariamente sienta afición por el estudio del pasado. En las primeras etapas del normalismo tal personaje parecería ser, sino una total entelequia, por lo menos una especie muy rara de encontrar; en las etapas posteriores no hemos hallado testimonios al respecto, no obstante lo cual es dable pensar que esta *rara avis* fue algo más avistada. El hecho de que los autores de las obras metodológicas citadas hayan sido maestros en activo, lo mismo que algunos autores de libros de texto (bien conocidas son las competencias profesionales de Reyes, Uzcátegui, Rubio y Le Gouhir), así nos autoriza a pensar.

PARTE II
Creación, didáctica y uso de
textos para la enseñanza de la
Historia

4. Contextos de producción y uso de los primeros libros de texto ecuatorianos

Al igual que el resto de países sudamericanos, el Ecuador llegó a la vida independiente huérfano de tradición en el estudio de lo local. La educación heredada de la colonia tampoco destacó por los títulos de los manuales utilizados en las escuelas, cosa que a su debido tiempo fue criticada por el obispo ilustrado José Pérez Calama, quien en el primer artículo de las *Primicias de la cultura de Quito* se lamentaba que los muchachos portasen a la escuela “los peores libros”, pues “[...] unos llevan los fabulosos, como la historia de los Doce Pares de Francia; otros llevan unos Devocionarios llenos de supersticiones, con el agregado de una elocución muy tosca y grosera, y otros hasta llevan libros de comedias y coplas” (En: Guevara, 1965, p. 54). Guevara llama la atención sobre las recomendaciones bibliográficas de Calama, “a sabiendas de que los niños de escuela de primeras letras leían mal y nunca estuvieron preparados ni capacitados para el ejercicio del entendimiento” (*Ídem*).

Más allá de la complejidad de los libros propuestos, es curioso que Calama se adelantase a los Planes de Estudios de su tiempo, pues para uso escolar llegó a aconsejar la Historia de España por Isla y la de México por Solís, en una época en la que los planes de estudio no contemplaban la asignatura de Historia. Como hemos visto anteriormente López Facal (1999) refiere que, en el siglo XIX, la Historia en España era estudiada únicamente por las élites dentro de la tradición humanista, y es solo a mediados del siglo XIX cuando tuvo lugar su mayor difusión, estrechamente ligada a la difusión de la ideología nacionalista. En el mismo orden de cosas, Carretero (2007) sostiene que fue a principios del siglo XX cuando la Historia llegó a quedar incluida como asignatura obligatoria en los programas de la mayor parte de los países, con el mismo fin ideológico.

Vísperas de la independencia, el doctor Nicolás Joaquín de Arteta recibió la comisión de redactar un nuevo Plan de Estudios para los distintos niveles de enseñanza en Quito. El Plan, que fue presentado en febrero de 1817, constaba de 13 artículos en los que se abordaba un proyecto de avance progresivo desde las primeras letras hasta las facultades universitarias. Pues bien, para uso escolar, Arteta llegó a proponer los siguientes textos: “El **Arte de escribir** de Morante, la **Ortografía y Caligrafía** de Torio, la **Gramática Castellana, Ortografía y Aritmética** de la Academia Española, el **Catecismo** de Fleuri, **El Niño Instruido** y las **Lecciones** de Iriarte¹” (En: Vargas, 1968, p. 155). En el listado de materias y textos para los demás niveles, lo local también brilla por su ausencia. El Plan nunca llegó a ver la luz, pues los rápidos cambios de gobierno que sufrió la presidencia de Quito y el posterior proceso independentista dejaron trunca la propuesta.

¹ De estos textos, el catecismo de Fleuri fue adoptado en la época gran colombiana. Durante el periodo republicano, es mencionado en la lista de manuales escolares hasta las primeras décadas del siglo XX.

De todas maneras, aunque la literatura escolar era escasa y hasta diríamos que poco pertinente para la enseñanza de las primeras letras, Quito estuvo dotada de una biblioteca con un apreciable número de obras de buena calidad; tal fue la impresión del sabio colombiano José Caldas a su paso por la ciudad, a inicios del siglo XIX: “Yo no acabo de admirar cómo ha podido venir tanto libro bueno a esta ciudad... y libros que no pude ver en Santa Fe los he hallado aquí” (En: Paladines, 2011, p. 14).

Pero a diferencia de México o Lima que ya contaron con imprentas desde el siglo XVI, Quito no podría imprimir por cuenta propia sino hasta la segunda mitad del siglo XVIII. Pérez (1981) nos cuenta que la iniciativa por traer una imprenta desde Madrid la tuvieron algunos sacerdotes jesuitas en 1740. Tras algunas vicisitudes que retrasaron el embarque de la máquina, esta fue finalmente instalada en la ciudad de Ambato, donde empezó a funcionar en 1755².

Poco tiempo después –y también por iniciativa jesuita– una nueva máquina fue traída desde Lima en 1757. Más tardía fue la instalación de imprentas en Guayaquil (1821) y Cuenca (1827, en este caso, se trató de la primera imprenta importada desde España, que luego de transcurridos 72 años seguía en funcionamiento.) Los impresos en esta época fueron estampas, devocionarios, rezos, comunicados, y un poco más adelante diarios periodísticos. Por el momento, la producción de textos escolares por las imprentas ecuatorianas era nula.

4.1 LOS TEXTOS ESCOLARES EN EL SIGLO XIX

Frente a la impresión que denota el informe de Pérez Calama de que en tiempos coloniales «cada quien llevaba a la escuela los textos que mejor podía», el gobierno de Rocafuerte fue el primero en tratar de lograr lo que el plan de Arteta no consiguió en su momento, es decir, dotar a las escuelas de textos homogéneos y más adecuados a la enseñanza de los niños. Con este propósito a la vista, el artículo 9° del Reglamento de Estudios de 1838 determinaba que la Dirección General de Instrucción Pública: “Promoverá la composición, traducción e impresión de libros elementales, dando á conocer los métodos mas claros, económicos y rápidos para la enseñanza³”. A la consecución de este objetivo, se contaba ya con una imprenta dedicada a publicaciones escolares instalada en la capital en 1837, a la que hicimos referencia en el capítulo segundo. Aunque no tenemos mayor noticia sobre su producción inicial, sí nos es posible afirmar a ciencia cierta que por sus caracteres no desfiló texto escolar alguno de autor ecuatoriano, ya que bien sabemos que los laureles de pionero los lleva el *Compendio de Historia del Ecuador* de Pedro Fermín Cevallos, publicado en 1871.

Terán recoge un valioso documento de 1871⁴ en el que se señala cuál era el material escolar entonces utilizado en las escuelas urbanas de Quito. Este reporte nos resulta

² La primera obra impresa que se conoce es un librito de devoción llamado en Latín: “Pisima Erga Dei Genitricem Devotio –Hambati Typis Societatis Jesu– año de 1755” que aunque raro y valioso, aún se consigue con algo de suerte en los remates de libros incunables que cada cierto tiempo se realizan en los Estados Unidos y Europa (Pérez, 1981, p. 4)

³ (*Gaceta del Ecuador*) 13 de octubre de 1838. N° 261.

⁴ ANH-Ecuador, Fondo Instrucción Pública. 4-III-1871.

particularmente significativo por cuanto se ubica en el umbral del último año de carencia absoluta de manuales escolares escritos por autores ecuatorianos.

Cuadro 10
Textos de Instrucción Primaria en Quito. 1871

Materias	Autores
Lectura/Ortología/Caligrafía	Carreño
Historia Sagrada	Fleuri
Doctrina Cristiana	Padre Cayetano, Astete y Poujet
Religión	Balmes
Moral Virtud y Urbanidad	Urcullo
Gramática Castellana	Mata y Araujo
Geometría/Geografía Astronómica/Física y Política	Guim

Fuente: Terán, 2005 (Elaboración propia)

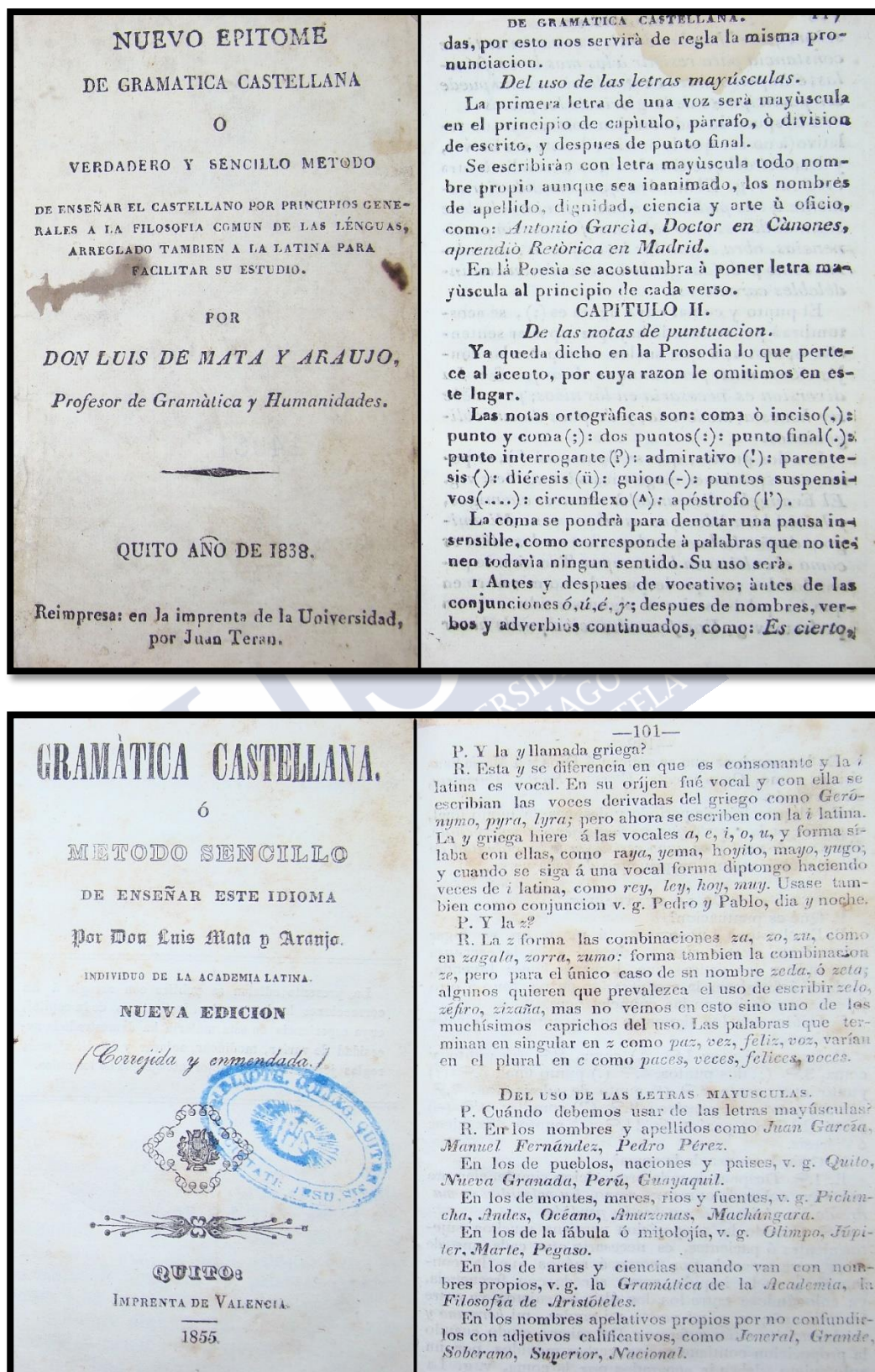
Una parte de estos textos –todos extranjeros– no solo fueron impresos en el Ecuador (con la muy segura participación de la imprenta asignada por Rocafuerte) sino que además se adaptaron parcialmente a la realidad del país mediante la inclusión de ejemplos tomados del entorno nacional. Tal es el caso –a partir de la edición de 1855⁵– de la *Gramática castellana* del latinista y lingüista español Luis Mata y Araujo (reimpresión varias veces en Quito), la cual como ejemplos del «Uso de las mayúsculas» apunta:

En los pueblos, naciones y países, v. g. *Quito, Nueva Granada, Perú, Guayaquil*.

En los montes, mares, ríos y fuentes, v. g. *Pichincha, Andes, Océano, Amazonas, Machángara*. (p. 151)

⁵ La edición más antigua que hemos podido localizar data de 1838 (el año de expedición del Reglamento de Estudios) por la «Imprenta de la Universidad». A esta edición le siguen varias más: 1843, [ilegible] de Favara; 1855, Imprenta de Valencia; 1861, Imprenta de M. Rivadeneira; 1863, J.P.S.; y 1875, Imprenta de Manuel V. Flor. De 1880 hemos identificado una edición hecha en París por la Librería Jouby y Rogers.

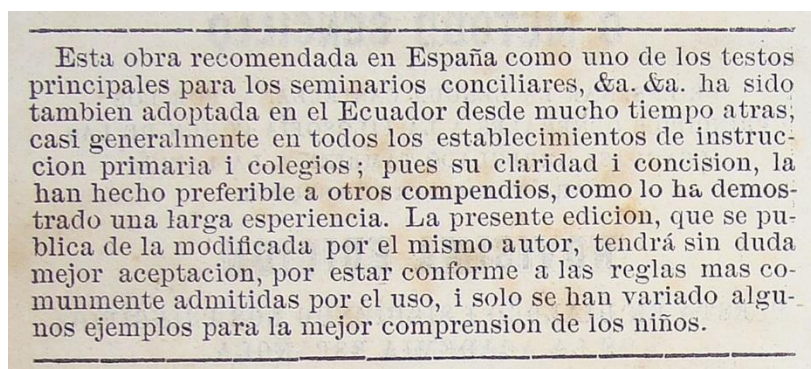
Gráfico 14
Ediciones del texto de gramática de Mata y Araujo (1838-1855)



Fuente: Ambas obras, Biblioteca Aurelio Espinoza Pólit. Quito

Aunque no se trate de un manual escolar ecuatoriano en toda la extensión del término, es posible que la citada edición sea la primera en haber incluido elementos nacionales en sus páginas (al menos, en lo que nos ha sido dado averiguar en la presente investigación). Si bien es un hecho pequeño no deja de resultar muy significativo, puesto que se trata de uno de los primeros intentos por nacionalizar parte de los contenidos de la educación ecuatoriana, frente a la total carencia de material propio.

Gráfico 15
Contraportada de la edición de 1875 de Mata y Araujo. Imprenta de Manuel V. Flor



Fuente: Biblioteca Aurelio Espinoza Pólit. Quito

Otro texto muy influyente en la época fue el *Manual de Carreño*, autoría de un sobrino de don Simón Rodríguez; el venezolano Manuel Antonio Carreño (1812-1874). Goetschel (2007) refiere que esta obra “[...] se introdujo en el Ecuador en 1865, durante el gobierno de García Moreno, como uno de sus aparatos de civilización cristiana” (p. 61). El estilo moralista del texto explica bien el porqué de esta aseveración, puesto que su propósito era instruir en la domesticación del cuerpo mediante la cuidadosa observación de reglas de conducta y etiqueta, conducentes a evitar las actitudes y posturas consideradas vulgares, de mal gusto e inmorales. El texto subraya que las mujeres debían observar las reglas con mayor rigurosidad, pues el control paternalista sobre sus cuerpos y conductas era todavía más acentuado. Las clases altas de Latinoamérica hicieron de este texto una guía de observancia obligatoria, ya que como bien apunta Goetschel, «seguir el Carreño» se llegó a constituir en un verdadero sinónimo de distinción social.

4.1.1 La eclosión de los libros nacionales de texto en el Ecuador

Tal como lo manifestaba el Hermano Yon-José, uno de los principales objetivos del *Reglamento de las Escuelas Cristianas* de 1873 era el proporcionar a los maestros de medios pedagógicos avalados positivamente por la experiencia y que puedan ser utilizados con ventaja. Uno de ellos fue, sin duda, el uso de manuales escolares, hasta entonces bastante limitado en el Ecuador, tanto por su empleo como por su modesto repertorio. Junto con los primeros textos nacionales escritos por dos reconocidos

intelectuales del romanticismo; Pedro Fermín Cevallos con su *Compendio de Historia del Ecuador* (1871) y Juan León Merca con su *Catecismo de Geografía del Ecuador* (1875), la eclosión de textos nacionales en el país, para una diversidad de materias, tuvo como protagonistas a los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Seguramente, poco imaginaron los HH. CC. que su primera misión hispanoamericana fuese a ser tan prolífica en frutos, nada más formar a la primera generación de Hermanos ecuatorianos.

En 1868 recibía los hábitos de la orden el Hermano Miguel Febres Cordero, quien, reparando en la falta de textos escolares para la enseñanza a la que ya había consagrado su vida, resolvió subsanar sin demora esa carencia dedicándose a su escritura. El profesor colombiano José Ocampo López dedica en 2011 un artículo a la obra del Hermano Miguel, pues su producción de libros de texto circuló ampliamente por escuelas de toda Hispanoamérica y Europa.

El Hermano Cristiano San Miguel Febres Cordero, conocido en la textología escolar como el autor de la colección G.M. Bruño, es considerado como uno de los autores de textos de más trascendencia en Hispanoamérica. Este escritor ecuatoriano fue conocido en las aulas escolares por sus textos de Aritmética, Geometría, Álgebra, Lenguaje, español, literatura, religión y otros. Más de cincuenta textos escolares que se estudiaron en todos los países de Hispanoamérica, en España, Francia y en otros lugares el mundo. (Ocampo, 2011, p. 18)

Resalta que uno de los libros que más influyó en Colombia en el siglo XX fue su *Aritmética*, un texto para el curso medio y otro para el elemental. Asimismo, textos de mucha repercusión en España e Hispanoamérica fueron: la *Ortografía al dictado. Tratado práctico de Ortografía*, publicado en Madrid y Barcelona; y también el texto *Lecciones de Lengua Castellana. Curso superior*, adoptado por muchos colegios a ambos lados del Atlántico. La elección de los textos del Hermano Miguel rebasó los confines de los muros lasalianos, puesto que fue moneda corriente que gobiernos de distintos países los adoptasen como manuales oficiales:

Los Ministerios o Secretarías de Educación recomendaron los textos de G.M. Bruño como los más apropiados para el complemento en la instrucción educativa. (Además de haber sido preferidos por los preceptores) En los colegios, los profesores de matemáticas, álgebra, geometría y trigonometría, los textos que más solicitaban eran los de la colección G.M. Bruño, con los cuales se formaron las generaciones colombianas, ecuatorianas y en general de los países hispanoamericanos. (*Ibídem*, 27)

Paladines (1988) destaca que su ingente producción de textos de gramática le valió el ser reconocido como Miembro Correspondiente de la Real Academia Española de la Lengua. Compuso también textos de doctrina e historia sagrada, así como botánica y física, ciencias estas últimas que en el Ecuador recibieron fuerte impulso con la misión alemana encargada de la Escuela Politécnica Nacional.

El Hermano Miguel adoptó su seudónimo en honor al matemático y Superior General del Instituto, el francés Gabriel Marie Brunhes, cuyo nombre fue adaptado a la fonética castellana como G.M. Bruño, denominación que, más tarde, también llegó a designar a la editorial lasaliana en España (que conserva hasta el día de hoy) especializada en la producción de manuales escolares. El portal *Documentación Lasaliana*⁶ refiere que a partir de 1909, los hermanos peninsulares de la orden decidieron que toda su producción editorial llevara como razón social común “G.M. Bruño”, aun faltando varios años para que la Editorial Bruño quedase oficializada como tal.

De su producción editorial que sumaría cerca de un centenar de libros, Ocampo atribuye la mitad a la pluma del cuencano; la otra parte serían adaptaciones y traducciones de otros idiomas, pues el Hermano Miguel aprendió francés, inglés, italiano, alemán y latín. Recordemos que fue él quien tradujo al castellano el célebre reglamento pedagógico *La Conduite* de San José de la Salle. Ya ampliamente reconocida y renombrada su actividad editorial de más de cuarenta años, en 1909 el Hermano Miguel fue trasladado a Europa para que se encargase de dirigir la publicación de libros de la comunidad de los Hermanos Cristianos, además de componer textos para la enseñanza del castellano. Luego de pasar unos meses en París fue trasladado a la casa de los HH.CC. Lembecq-lez-Hal en Bélgica, donde el invierno riguroso afectó su ya endeble salud. Es entonces que sus superiores resolvieron trasladarlo al colegio Bonanova en Barcelona, región de clima más benigno. Sin embargo, el Hermano Miguel contrajo una grave pulmonía que finalmente cegó su vida el 9 de febrero de 1910 en la localidad catalana de Premià de Mar.

4.1.2 El Concordato y la producción editorial

Como hemos señalado anteriormente, el Concordato garciano –junto con la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús– fue un instrumento por medio del cual la Iglesia reforzó su constitución como ente rector de varias instituciones de la sociedad, entre ellas la educación. La posibilidad de publicar textos escolares dentro de una línea ideológica distinta a la conservadora-clerical quedaba completamente bloqueada por los artículos 3º y 4º del Concordato, a los que constantemente se acudía frente a cualquier indicio de disidencia, y no solo en lo editorial. Así por ejemplo, ante la tentativa de fundar un establecimiento de enseñanza libre en Paján (Manabí) con el nombre de «Liceo Montalvo», el Arzobispado de Quito recordaba:

El artículo 3º dice: “La instrucción de la juventud en las universidades, colegios, facultades, escuelas públicas ó privadas, será, en todo, conforme á la doctrina católica. Los Obispos tendrán al efecto, para ello, el exclusivo derecho de designar los textos para la enseñanza, tanto de las ciencias eclesiásticas, como de la instrucción moral y religiosa”, etc. El art. 4º dice: “Los Obispos según el deber de su ministerio pastoral, cuidarán de que ninguna enseñanza sea contraria á la Religión Católica, y á la honestidad de las costumbres⁷.”

⁶ <http://documentacionlasaliana.blogspot.com/2015/03/oh-buen-jesus.html>

⁷ (R.O.) 18 de julio de 1889. N° 95, p. 815.

En este caso en particular, el «Liceo Montalvo» fue objeto de sospecha dado que “[...] el nombre que el establecimiento lleva hace temer que no se enseñen las más puras doctrinas⁸”. Y aunque esta vez la fortuna le resultara adversa al escritor liberal ambateño en cuanto a apadrinar un centro de enseñanza⁹, su nombre designará al primer Instituto Normal de varones, fundado por el régimen liberal en la capital. El tema de las denominaciones no es en absoluto baladí: como resalta Guillermo Bustos (2017), el régimen liberal, una vez llegado al poder, organizó el repertorio de “un nuevo ritual cívico dedicado a configurar la nación laica” (p. 135), y en este sentido, el rendir homenaje institucionalizado a los prohombres del liberalismo hizo parte de esta ritualidad profana; un campo simbólico que entró en disputa con la semiótica conservadora.

No obstante los controles del clero, los gobiernos progresistas, desde su posición más bien de «centro», dentro de los lineamientos del reformismo católico, a veces se vieron obligados a refrenar algunas atribuciones arrogadas por determinadas autoridades eclesiásticas. En este sentido, el gobierno tomó medidas cuando el obispo de Cuenca, Miguel León, actuó unilateralmente en contra del diario «La Razón», publicando de su cuenta: “[...] tenemos á bien PROHIBIR, como en efecto PROHIBIMOS á todos nuestros Diocesanos, bajo la pena de EXCOMUNIÓN, el conservar, leer ó divulgar el impreso titulado ‘La Razón’”¹⁰. La prohibición se hizo extensiva a la imprenta «La Linterna», determinándose además que, en adelante, toda publicación debía contar con un permiso episcopal debidamente firmado.

La protesta del gobierno se fundamentaba en que lo actuado por el obispo violaba la norma de no censura previa, con lo que al final se logró que el Arzobispado de Quito dejara sin efecto las sentencias del prelado cuencano. En otro caso de pedido de censura a los escritos de quienes publicaron la «Carta al Obispo», documento por el cual se increpaba la autoridad eclesiástica, el gobierno declara:

La prudencia, tino administrativo y relevantes conocimientos del modo de ser de las sociedades modernas que caracterizan á S.S. Ilma. Y Rma., escusan á este Ministerio de manifestar que estando generalmente reprobado el antiguo principio de la censura previa, ya por ser casi imposible, ya porque la Constitución y leyes ecuatorianas no la reconocen, el Gobierno no podría intentarla sin quebrantar la ley fundamental que ha jurado cumplir y hacerla cumplir. No queda, pues, otro medio legal que el enjuiciamiento y castigo posterior á la publicación¹¹.

En apego a los principios constitucionales (la libertad de imprenta incluida), resultaba imposible prohibir cualquier publicación en el país, pues de presentarse el caso, la censura vendría *a posteriori*, con el texto impreso sometido a juicio de las

⁸ *Ídem*.

⁹ (R.O.) 31 de julio de 1899. N° 99, p. 850. En este documento, el Arzobispo de Portoviejo, Pedro Schumacher, informa que este liceo nunca se llegó a organizar.

¹⁰ (R.O.) 30 de abril de 1889. N° 47, p. 379.

¹¹ (R.O.) 4 de junio de 1899. N° 68, p. 570.

autoridades respectivas. Es evidentemente que este intersticio de la ley permitió que por él se colasen textos de menor calado editorial como artículos periodísticos cortos o panfletos, no así manuales escolares, que además de la mayor dedicación en tiempo y recursos para su publicación, nunca habrían pasado por un segundo filtro antes de poder llegar a las aulas escolares: el visto bueno del Consejo General de Instrucción Pública, entre cuyos miembros contaban autoridades del clero. En efecto, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1892 declara que es competencia del Consejo General:

8° Designar, previo informe del Director General, los métodos, textos y programas generales de enseñanza, cuidando de que sean uniformes en toda la República.

9° Prohibir en los establecimientos de enseñanza libre el uso de libros contrarios á la religión ó á la moral, después de haber sido declarados tales por el prelado diocesano¹².

Así las cosas, hasta las postrimerías del siglo XIX, los únicos textos nacionales disponibles fueron escritos en arreglo y apego a estas leyes. Sin embargo, resulta significativo que en el mismo momento en que se producían cambios estructurales en el país y la alianza conservadora-eclesiástica perdía su hegemonía, en 1899 Roberto Andrade publicó una pequeña obra cuya retórica bien puede ser catalogada como la más «liberal radical» de todos los textos escolares; *Las Lecciones de Historia del Ecuador para los niños*.

Si bien el tipo de textos utilizados en las escuelas preocupaba a las autoridades de la Iglesia, la inminencia de los cambios que el laicismo traía consigo volcó buena parte de sus temores hacia la figura del maestro. En su *Primera Carta Pastoral sobre la Educación Laica* el arzobispo de Quito, Federico González Suárez, menciona cuatro agentes que, a su entender, influyen decisivamente en la buena o mala educación de los niños: son ellos los textos escolares, el régimen escolar, los condiscípulos, pero, sobre todo, el maestro.

Como no es fácil que todas cuatro condiciones sean laicas, el Liberalismo procura siquiera lo sea una de ellas; y, con notable astucia, con destreza, escoge la que le conviene más. ¿Cuál es esa? –El Liberalismo lo sabe, el Liberalismo no se engaña: con tal que el maestro sea laico ¿qué importa que los textos no lo sean? –Antes, el maestro se servirá de esos mismos textos católicos como de armas de combate contra la fe cristiana de los alumnos. ¿Cómo?... Un meneo de cabeza, a tiempo; una sonrisa desdeñosa; una mueca compasiva, son más poderosos para causar graves heridas en las almas candorosas de los niños, que todos los argumentos de la impiedad docta y la incredulidad erudita: esas heridas son certeras, esas heridas son hondas, esas heridas son incurables! (González Suárez, 1906, p. 201)

Así pues, el mayor temor del arzobispo radicaba en que aun los textos católicos, en manos del maestro laico, podrían ser utilizados como armas arrojadas contra la fe

¹² (R.O.) 12 de octubre de 1892. N° 52, p. 414.

cristiana. Movido por este temor, González Suárez no dudó en comparar al maestro laico no solo con el fermento que corrompe toda la masa, sino con la propia lepra: “El maestro no es muy apto ¿por qué? –Porque la lepra no es muy contagiosa!... Este otro liberal es excelente para maestro laico: de podridas se le comienzan a caer las carnes... No habla... ganguea!... La fetidez de su aliento trasciende a distancia” (*Ibídem*, 15). La condena se amplifica si la maestra es laica, pues afirma que a la mujer sin fe no le queda más que la «desvergüenza». Con este escenario a la vista, la formación de una identidad docente laica, fácil resulta imaginarlo, tuvo muchos escollos que salvar, pues la condena clerical logró fuerte resonancia en una sociedad cuyas aguas políticas se encontraban muy agitadas. Seguramente que la solidaridad y el mutuo reconocimiento frente a la adversidad coadyuvaron a la creación de un *habitus* propio entre las y los maestros laicos.

4.1.3 Los manuales escolares en los sistemas de enseñanza lancasteriano y lasaliano

De las múltiples palabras que se podrían elegir a la hora de caracterizar la educación decimonónica, «memorismo», sería sin duda una de las primeras que vendrían a colación. El apodo de «escuela del papagayo» con que Simón Rodríguez se refirió al lancasterianismo no era gratuito; la tarea de los monitores nada tenía que ver con el estímulo del juicio y del razonamiento entre sus compañeros, sino más bien con la repetición mecánica, irreflexiva y puramente memorística de las lecciones diarias. Más adelante, con el sistema lasaliano, el razonamiento encontró algún espacio en las lecciones, sin que ello signifique que el memorismo haya cedido su reinado en las aulas escolares. A este respecto, el capítulo VI del *Reglamento* se pronunciaba: “Aunque lo esencial de la enseñanza sea formar la inteligencia de los alumnos, es preciso, sin embargo, dar la importancia conveniente a los ejercicios de memoria, y facilitarlos lo más que sea posible” (Yon-José, 1988 [1873], p. 458). En teoría, la comprensión razonada de los contenidos de aprendizaje debía ser previa a su memorización, al modo como quedaba determinado en dos puntos del citado documento:

5° Explicar las lecciones a los niños y hacérselas entender antes de que las aprendan de memoria, tanto cuanto lo permita la inteligencia de cada uno de ellos.

9° Hacer comprender a los niños las lecciones por medio de ejemplos que vean escritos, sirviéndose cuanto lo permita el orden de la clase, de la pizarra para explicarles aquellos ejemplos. (*Ibídem*, 463, 464)

Siendo, pues, que los ejemplos para la comprensión de las lecciones debían ser escritos, los textos escolares llegaron a constituirse en una herramienta imprescindible dentro del aula. Con este telón de fondo, la lectura y la escritura se ejercitaron con bastante cuidado puesto que ellas permitían fijar y portar a casa los contenidos de la enseñanza que habrían de memorizarse, no pocas veces, al pie de la letra. De hecho, según lo estipulado por el *Reglamento*, todas las clases (que iniciaban en el hoy inverosímil horario de 5:45 am.) empezaban invariablemente con el repaso supervisado de la lección del día anterior, mismas que a las 6:15 am. debían ser recitadas coralmente frente al maestro o los monitores. En el intermedio de estas horas, a las 6:00 am., los

alumnos se dedicaban a la repetición –también memorística– de varios rezos y oraciones del cristiano (Ave María, Credo, Confiteor, Angelus...). Nada extraña entonces que el texto se haya llegado a constituir en el principal aliado del memorismo, tan arraigado en la educación decimonónica.

Pero también hacían mucha falta los textos escolares, porque entonces con Lancaster o con La Salle, había que apelar forzosamente al libro y la memoria. No se concebía una escuela sin libros de estudio, ni una enseñanza básica sin el catecismo, el silabario, la gramatiquilla castellana y el cuadernillo de las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética. (Guevara, 1965, p. 223)

El memorismo libresco hacía parte sustancial de la cultura escolar de aquel entonces; los maestros y monitores consideraban que solo «sabía la lección» quien era capaz de repetir a pie juntillas lo escrito en las páginas del libro de texto. Una muestra palmaria de ello nos la ofrece un caso narrado por Manuel de Jesús Andrade, respecto de un estudiante extranjero cuya familia estableció morada en uno de los centros principales del Ecuador.

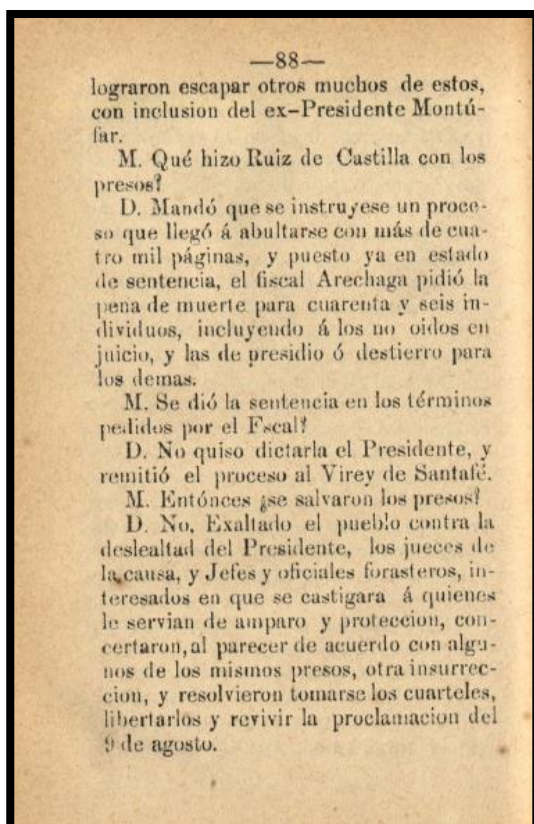
Rebelde el neófito á las nuevas reglas de repetir maquinalmente lecciones de memoria, en el primer día de clase daba su lección como estaba acostumbrado á hacerlo, apartándose del texto en cuanto á las palabras y expresando las ideas en su propio lenguaje. Y el resultado? Que el profesor le increpó acremente que no sabía la lección, y como el discípulo asegurara lo contrario, el primer fulminó iracundo este tapaboca: cree usted saber más que el autor? (Andrade, 1900, p. 39)

Así las cosas, el pedagogo colombiano lanzó una crítica a los maestros que hacían repetir coralmente las lecciones a los niños, sin cerciorarse de si realmente llegaban a entender lo que leían. De acuerdo con su relato, la curiosidad y el interés tampoco solían ser bienvenidos en el aula, pues si un alumno se animaba a preguntar sobre aquello que no entendía, una probable respuesta habría sido: “*Usted, preguntón, quiere saber más que el libro? pues lo que el autor dice eso es.* –acto seguido, se preguntaba Andrade– No es esto recortarle las alas á la inteligencia?” (Ídem).

4.1.4 Didáctica de los primeros textos escolares

Como vimos en el capítulo segundo, el estilo de redacción de los primeros textos escolares fue el denominado «sistema catequístico», consistente en el planteamiento de preguntas por parte del libro que eran equiparadas a las del maestro, y a línea seguida, las respuestas de un alumno hipotético, quien llegaba a encarnarse en las repeticiones de cada uno de los estudiantes. En suma, se trataba de dinámica de preguntas y respuestas acompasadas que facilitaban la memorización dialogada de las lecciones. Por entonces, se pensaba que aquel era el método más acorde a la inteligencia infantil,

GRÁFICO 16
Página del Compendio de la Historia del Ecuador de Pedro Fermín Cevallos, redactado según el método catequístico



Fuente: Centro de Documentación Regional Juan Bautista Vázquez. Cuenca

lo cual fue tomado en cuenta por Pedro Fermín Cevallos a la hora de aventurarse a escribir el que fuera el primer manual escolar ecuatoriano: “Va reducido á Catecismo, porque ántes de componerlo, me informó el Hermano José, Director general de las escuelas cristianas, que esta forma era la mas á propósito para la enseñanza de los niños” (Cevallos, 1871, en contraportada). Otro tanto sucede con el texto geográfico de Juan León Mera y los manuales de los HH.CC. En líneas generales, el sistema catequístico fue corriente en el Ecuador hasta el segundo y tercer lustro del siglo XX, que es cuando algunos autores de libros de texto lo empezaron a increpar abiertamente (como veremos).

En la tipología de estos primeros manuales, también es notorio el nulo influjo de Comenio en cuanto a su consigna de relacionar el texto a imágenes y gráficos que estimulen la imaginación y la inteligencia infantil, ya que en efecto, la mayor parte de los libros están completamente desprovistos de ilustraciones. De todos los manuales de historia patria que hemos revisado, no es

sino hasta la edición de 1915 del *Compendio de Historia del Ecuador* de G.M. Bruño (HH.CC) cuando identificamos los primeros gráficos en las páginas de un texto, tratándose enteramente de retratos al carbón de personajes históricos (bien logrados, por lo demás). Más adelante, los dos tomos del manual de Emilio Uzcátegui están mejor ilustrados con retratos y fotografías de personajes y monumentos históricos, así como paisajes, casas y edificios, además de mapas del país. Lo dicho también vale para los textos de Óscar E. Reyes, pero solo a partir de las ediciones desde la década de 1940 en adelante.

Otra de las palabras que también vienen a la mente al revisar algunos de estos primeros manuales es «enciclopedismo»; se trata de textos densos y cargados de informaciones bastante minuciosas, detalladas y complejas, por no mencionar el considerable grosor de los volúmenes (El texto de Cevallos consta de 435 páginas). Frente a frente a estos textos y si se me permite una pequeña digresión, ojeando el manual de historia de Pedro F. Cevallos, se me vino a la mente que el niño capaz de memorizarlo estaría en grado de recibir su doctorado en Historia.

4.2 LOS TEXTOS ESCOLARES EN LA ETAPA LIBERAL

Como hemos señalado, no mucho después del proceso revolucionario de 1895, Roberto Andrade publicó el primer texto escolar no solo que no alineado, sino más aun, en abierta oposición al modelo conservador-clerical, tal como dejan traslucir varias de sus páginas. Dicha empresa solo fue posible gracias al reemplazo de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1892, por la nueva Ley de 1897; recuérdese que en aquella la designación de textos correspondía a la Dirección General de Instrucción Pública (entre cuyos miembros contaban autoridades del clero), amén de la prohibición expresa de que en los establecimientos de enseñanza libre se empleasen «libros contrarios a la religión o la moral».

Con la nueva ley del 97, las autoridades clericales fueron apartadas del Consejo General de Instrucción Pública, al tiempo que a este ente dejó de corresponder la designación y la censura de los libros de texto. En estas circunstancias y aunque de momento el Consejo perdiese tal potestad, textos como el de Andrade –evidentemente– podrían contar con el beneplácito del gobierno liberal, dada la filiación ideológica que animaba la redacción del libro. En la contraportada de *Lecciones de historia del Ecuador para los niños* (1899) se lee:

Como según la Ley de Instrucción Pública, ni el Poder Ejecutivo, ni al Consejo General del ramo les corresponde anotar textos para los Colegios y escuelas, no aparece decreto en la primera página de este cuadernito; pero sí es de advertirse que se publica con autorización y aprobación del Supremo Gobierno.

De todos modos, quedaba todavía sobre el tapete una importante ley que colisionaba con los propósitos del gobierno liberal; nos referimos al Concordato, por cuyos artículos 3° y 4° los obispos quedaban comisionados para supervisar que la instrucción fuese conforme a la doctrina católica, así como para la designación de los textos religiosos y la vigilancia de contenidos de los libros seculares. En tal razón y dentro del propósito más amplio de disminuir el control de la Iglesia y someter su poder a supervisión del Estado, en 1899 el Concordato fue dejado sin efecto y en su lugar se adoptó la Ley de Patronato, documento que con respecto a la designación de textos (no contemplada en la ley del 97) disponía expresamente:

Art. 10. La dirección de la instrucción pública y la designación de textos en los establecimientos de carácter nacional y municipal, lo mismo que los planes de instrucción libre que no fueren creados por la autoridad eclesiástica, corresponde exclusivamente al Gobierno, sin injerencia alguna de parte de dicha autoridad; autoridad que la ejercerá el Ministro del ramo conforme á las leyes respectivas¹³.

Con todo, de manera previa a la firma de la Ley de Patronato, el Consejo General de Instrucción Pública recuperó la facultad para designar textos escolares mediante un Decreto Legislativo sancionado el 14 de Octubre de 1898¹⁴. Pero a pesar de contarse

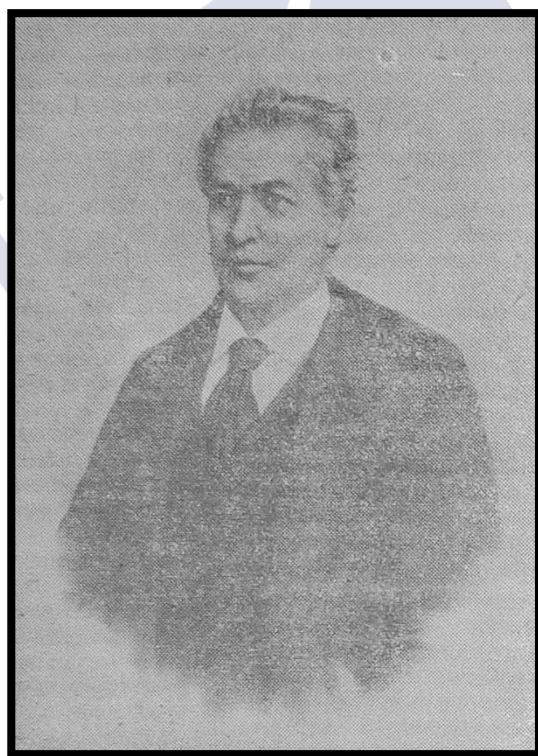
¹³ (R.O.) 3 de agosto de 1899. N° 919, p. 7446.

¹⁴ (R.O.) 26 de enero de 1900. N° 1040, p. 7620.

con estos dos nuevos marcos legales que amparaban la publicación de textos laicos, tan solo los dos pequeños libros de Roberto Andrade (ver cuadro 12) vinieron a representar una alternativa a los anteriores manuales durante más de una década, ya que en efecto, solo entre los años 1913-1915 en adelante, notamos el despertar del aletargamiento editorial que, en cuestión de libros de texto, tenía sumidos a los escritores ecuatorianos.

Es hora ya de apuntar el inventario de libros de texto (escritos por autores ecuatorianos, a partir de la década de 1870) que nos han sido dado identificar en esta investigación. Para esta tarea nos hemos servido del reporte de varios autores, así como de la información extraída de los archivos históricos y de los ficheros de varias bibliotecas del país. Con el objeto de contextualizar la producción de libros de Historia entre las materias seculares que hoy llamamos de Ciencias Sociales, así como en los de lengua y gramática (que recogen ejemplos y sucesos de la sociedad ecuatoriana), recogemos un repertorio ampliado hacia estos campos.

Gráfico 17
Pedro Fermín Cevallos
Autor del primer libro de texto ecuatoriano



Fuente: El Magisterio Ecuatoriano,
abril de 1919. N° 26

Cuadro 11
Textos escolares en el Ecuador. Décadas de 1870 a 1930

DÉCADAS	HISTORIA	GEOGRAFÍA	INSTRUCCIÓN MORAL Y CÍVICA	LENGUA
1870	1871.- Compendio de Historia del Ecuador, arreglado para las escuelas y colegios de la República. Autor: Pedro Fermín Cevallos	1874. -Catecismo de Geografía del Ecuador. Autor: Juan León Mera 1878. -Tratado de Geografía Física, descriptiva y política de la República del Ecuador arreglado para la enseñanza de los niños. Autor: HH.CC.		
1880	1881. -Compendio abreviado de Historia del Ecuador. Autor: G.M. Bruño (HH. CC.)	1884. -Curso preparatorio de Geografía del Ecuador que contiene las modificaciones que en la parte política y división territorial hizo la Asamblea Nacional de 1883. Autor: Daniel Enrique Proaño 1885. -Geografía de la República del Ecuador. Autor: G.M. Bruño (HH.CC.) 1888. -Geografía infantil. Autor: HH.CC.		1881. -Epítome de la Gramática Castellana, dispuesto para la enseñanza de las clases ínfimas de instrucción Primaria. Autor: Yon José (HH.CC.) 1885. -Gramatiquilla infantil teórico-práctica de la lengua castellana. Autor: HH.CC.
1890	1898. -Historia del Ecuador para los niños. Autor: Roberto Andrade	1898. -Lecciones de Geografía de la República del Ecuador para los niños. Autor: Roberto Andrade	1890. -La sociedad civil cristiana según la doctrina de la Iglesia Romana. Texto de enseñanza para la juventud de ambos sexos. Autor: Pedro Schumacher	1890. -Compendio del Tratado Teórico-Práctico de gramática de la Lengua Castellana. Autor: G.M Bruño (HH.CC)
1900				1908. -Curso objetivo ilustrado de lectura y aritmética. Autora: María Cristina López
1910	1915. -Historia elemental de la República del Ecuador. Autor: Federico González Suárez	1913. Lecciones de Geografía de la República del Ecuador. Autor: Rosa M. Stacey	1919. -Instrucción Moral y Cívica, en conformidad con la Constitución y nociones de Cultura Social dedicadas a la niñez ecuatoriana. Autor: G.M. Bruño (HH.CC.)	1915. -El lector ecuatoriano. Autor: José Antonio Campos; Modesto Chávez 1915. -Ejercicios Ortográficos. Compuestos y ordenados para que puedan servir de obra de texto en las escuelas primarias.

	<p>1915. –Compendio de Historia del Ecuador, arreglado para las escuelas de la República. Autor: Camilo Destruge</p> <p>1915. –Compendio de Historia del Ecuador. Autor: G.M. Bruño (HH.CC.)</p>	<p>1914. –Geografía universal arreglada para la enseñanza de los niños de la República del Ecuador. Autor: HH.CC.</p>		<p>Autor: Fernando Pons</p> <p>1919. –La oración gramatical. Su teoría, su construcción y su análisis. Autor: Fernando Pons</p>
1920	<p>1920. –Historia de la República del Ecuador. Autor: José Le <u>Gacuhir</u></p>	<p>1926. –Lecciones de Geografía del Ecuador, para uso de las escuelas primarias. Autor: Manuel Gómez Abad</p> <p>1926. –Lecciones de Geografía del Ecuador. Autor: Luis Augusto Mendoza</p>	<p>1924. –Hogar y escuela. Autores: Leonidas García; César Sylva</p> <p>1928. –Moral Individual. Autor: Alfredo Pérez Guerrero</p> <p>1928. –El verdadero ciudadano. Autor: Ulpiano Navarro</p>	<p>1920. –Nuestro primer libro de lectura. Autores: Fernando Pons; Carlos T. García</p> <p>1924. –Libro de lectura para el primero y segundo grado de la escuela primaria. Autores: Leopoldo Chávez; Francisco <u>Koper</u></p> <p>1924. –Libros de lectura para 3°, 4°, 5° y 6° de la enseñanza primaria. Autores: Leonidas García; César Sylva</p> <p>1928. –Libro de lectura. Autor: Isaac Barrera</p>
1930	<p>1931. –Compendio de historia patria. Autor: Belisario Quevedo</p> <p>1938. –Breve Historia General del Ecuador. Autor: Óscar Efrén Reyes</p>	<p>1931. –Nociones elementales de Geografía del Ecuador. Autor: Leonardo Moscoso</p> <p>1934. –Nueva Geografía del Ecuador. Autor: Aquiles Pérez</p> <p>1939. –Lecciones de Geografía General Autor: Ulpiano Navarro</p> <p>1939. –Apuntes de Geografía conforme a los programas oficiales de primer curso. Autor: Alberto <u>Rumianes</u></p>		<p>1930. –Nuestro primer libro de lectura. Autor: Carlos García</p>

Fuente: Elaboración propia

4.2.1 Escuela y textos escolares en el cambio de siglo

Gracias al reporte de 1871 recogido por Terán, hemos podido saber cuáles eran los libros de texto que se utilizaban en los establecimientos primarios de Quito, justo antes de la producción de manuales propios para la enseñanza. Más adelante, el 29 de septiembre del mismo año, el Consejo General de Instrucción Pública designó al *Compendio* de Pedro F. Cevallos como texto de enseñanza para las escuelas de la República (según reporte en la contraportada del libro). Lo propio hizo el Consejo con el Catecismo de Geografía de Juan L. Mera en 1874. Todo parece indicar que en un primer momento no habría existido una imposición rígida de libros de textos; así al menos lo permite colegir un informe de 1872 enviado al Director de Instrucción Pública de Colombia, en respuesta a su consulta sobre los métodos de enseñanza empleados en el Ecuador. En uno de los puntos expuestos, su homólogo ecuatoriano le manifiesta:

Son diferentes los textos de enseñanza que se usan en los establecimientos de educación primaria; pues cada maestro es libre para adoptar los que le parecieren más adecuados, pero con la indispensable condición de que deben ser aprobados por el Consejo General de Instrucción Pública, ó por la autoridad eclesiástica, según las materias de que se traten, pero dichos textos serán uniformados en toda la República con los que emplean los Hermanos Cristianos¹.

Así pues, una vez que los libros contaban con la venia del Consejo General y de la autoridad eclesiástica, los maestros eran libres de elegir de entre ellos los que a bien tuvieran. Con todo, es interesante notar una voluntad inicial por estandarizar el uso de textos en el país con los usados por los HH.CC., lo cual ciertamente iba aparejado a la adopción general de su reglamento en 1873. En todo caso, estos primeros libros serían importados, ya que la producción de textos nacionales por los Hermanos Cristianos no se inició sino hasta la década de 1880. La consulta es en sí misma una muestra de la buena reputación de que gozó el sistema educativo garciano a nivel regional, contando con el apoyo de los mundialmente famosos educadores lasalianos.

En lo posterior, las autoridades tuvieron algunas iniciativas por normativizar el uso de los libros de texto en todo el país. Así por ejemplo, en ambas leyes de educación, la de 1878 y la de 1892, se repite textualmente que es responsabilidad del Consejo General la designación de métodos, textos y programas generales de enseñanza. En cambio, la primera ley liberal de 1897, deja en pie el encargo a los Consejos sobre la designación de métodos y programas, pero sustrae su responsabilidad en el señalamiento de los manuales.

¹ (*El Nacional, Periódico Oficial*) 12 de junio de 1872. N° 179.

LEYES DE 1878 Y 1892

Designar, previo informe del Director General, los métodos, textos y programas generales de enseñanza, cuidando que sean uniformes en toda la República.

LEY DE 1897

9° Designar los métodos y programas generales de enseñanza, cuidando de que ésta se uniforme en toda la República.

En este contexto, se entiende el porqué de la nota en la contraportada del libro de Andrade de 1899, que hemos recogido en el subtítulo anterior. Sea como fuere, la anarquía en el uso de libros de texto parecería haber sido la norma a finales del siglo XIX. Un informe del Subdirector de Estudios del Guayas retrata bastante bien cuál era la situación en su provincia, la que muy seguramente se replicaba en todo el país:

Cuadro 12
Textos designados oficiales en 1900

MATERIA	TEXTO/AUTOR
Instrucción moral y religiosa	Shouppe
Urbanidad	Carreño
Historia del Ecuador	Pedro F. Cevallos
Gramática castellana	Primitivo San Martí
Aritmética	Hermanos Cristianos
Geografía general	Sánchez y casado
Geografía del Ecuador	Roberto Andrade
Historia universal	Castro
Higiene	Dictada por el profesor
Francés	Sommer
Retórica y poética	Colly y Velú
Historia de la literatura	Cano
Filosofía racional	P. Janet
Aritmética general y álgebra; Geometría plana y del espacio; Trigonometría	Rubio y Díaz
Historia natural	Pereda
Física y Química	Feliú

Fuente: Registro Oficial, 27 de noviembre de 1902. N° 360.

El caos, que, en materia de textos, existe, no puede ser mayor: cada colegio, cada escuela tiene los suyos; y, cuando un niño sale de un establecimiento para entrar á otro, por cualquier motivo, tiene que hacer una nueva provisión de libros cuyo costo es muchas veces crecido.²

Empero, pronto el gobierno liberal entendió la importancia de tomar en sus manos la designación de textos, de manera que además del Decreto Legislativo del 14 de octubre de 1898 al que hicimos referencia, en 1900 sancionó una reforma a la Ley de Orgánica de Instrucción Pública de 1897, disponiendo entre otras cosas: “La atribución 9° del mismo artículo 4° dirá: ‘Uniformar los textos de enseñanza en toda la República, señalando los más adecuados para la difusión de las luces’³”. Para dar pronto cumplimiento a este mandato, el 10 de noviembre de 1900 se reunió en Quito el Consejo General, llegando a designar como textos oficiales para los colegios los que enumeramos en el cuadro 13.

Pero más allá de lo acertada que pudo resultar esta designación, existen importantes indicios de que la disposición del Consejo General fue difícil de acatar. Un informe de E. Iturralde, rector del insigne Colegio Vicente León de Latacunga, dibuja muy bien cuál era entonces el panorama.

Esta designación no ha podido tener estricta observancia en este Colegio; ya porque la mayor parte de estos textos, siendo escasos, es difícil conseguirlos, ya porque los precios no están al alcance de las facultades pecuniarias de los alumnos que, en su mayor parte, son pobres⁴.

Asimismo, informa el rector que en vista de las circunstancias, el colegio ha debido adoptar otros textos, cuya lista dice anexar en el cuadro N° 1. (cuadro que, lamentablemente, no recoge el Registro Oficial). Continúa su exposición reconociendo la necesidad y ventajas de la unificación de libros de texto, pero a la vez, sugiere consultar previamente la competencia de los autores, la facilidad de conseguirlos, las circunstancias de la época y los precios. Lo que expone luego resulta muy revelador; indica que todo sería fácil si “[...] previo un Acuerdo del Consejo General, el Supremo Gobierno tomara sobre sí el trabajo de conseguirlos (los textos) dentro o fuera de la República, y hacerlos vender por las Colecturías Fiscales, en las cabeceras de provincia⁵”. Y es que a diferencia de las leyes de 1878 y 1892, en que se encargaba al Director General de Instrucción Pública hacer distribuir “en todas las escuelas los métodos y las obras elementales de enseñanza primaria, y que se las provea de locales y los útiles necesarios⁶”, la ley de 1897 y la reforma de 1900 nada dicen al respecto.

En todo caso, lo más probable es que las leyes del 78 y del 92 tampoco se hayan cumplido a cabalidad, ya sea por falta de recursos –cosa repetida en varios documentos sobre la carencia de materiales–, ya por el descuido de las autoridades nacionales y

² (R.O.) 3 de abril de 1897. N° 336. p. 2713.

³ (R.O.) 20 de octubre de 1900. N° 1245. p. 9314.

⁴ (R.O.) 27 de noviembre de 1902. N° 360. p. 3748.

⁵ (R.O.) 27 de noviembre de 1902. N° 360. p. 3749.

⁶ Art. 6 numeral 8° de la ley de 1892.

locales. A pesar de todo, los directores contaban con el apoyo de la amplia lista de textos de los HH.CC., los que en gran medida llegaron a suplir las necesidades de material escolar.

Pero más allá del importante vacío dejado por la ley de educación liberal de 1897 en materia de manuales, nada nos autoriza a atribuirle la única y entera responsabilidad, toda vez que a pesar de las dos leyes anteriores, la carestía de textos era algo que ya se venía arrastrando desde antes, incluso en la propia capital. A este respecto, resultan muy elocuentes las palabras de Manuel Larrea, Subdirector de Estudios de la Provincia de Pichincha, apenas pocos días previos al estallido revolucionario de 1895.

Hay escuelas en esta ciudad que carecen de todo elemento escolar; son tugurios incapaces del nombre de locales de enseñanza, desprovistos hasta de estera, que dá lástima ver á los niños envueltos en polvo que se levanta del suelo; niños de pobreza extrema que no tienen un solo libro, y que el Preceptor en un solo ejemplar hace que por turno vayan aprendiendo las lecciones⁷.

La reforma de 1900 a la Ley Orgánica de Educación permitía por lo menos que el gobierno designase los libros de texto, aunque los resultados no hayan sido del todo halagüeños, tal como oportunamente reportaba del rector Iturralde. Quién sabe si en atención a su sugerencia, pero lo cierto es que el 7 de octubre de 1902 se expidió un Decreto Legislativo cuyo art. 3º mandaba al Consejo General de Instrucción Pública celebrar una sesión con el objeto de señalar los nuevos textos de enseñanza para las escuelas y colegios de la república, sesión que se verificó el día 30 de octubre de 1902. Poco menos de un mes después, por circular N° 260 del 24 de noviembre de 1902⁸, el Ministerio de Instrucción Pública envió a todas las provincia del país la nómina legalizada de los textos designados por el Consejo, ordenando su uso obligatorio en escuelas y colegios a nivel nacional (cuadros 14y 15).

Tal como se desprende del listado de textos oficiales, para las asignaturas de Historia y Geografía del Ecuador se adoptaron los dos pequeños textos de Roberto Andrade; la Historia para el curso elemental de primaria y su Geografía para escuelas y colegios, mientras que la obra histórica de Pedro F. Cevallos –más extensa y exhaustiva– se designó tanto para los cursos superiores de primaria como para los colegios. En el caso de la Geografía, ya no se mencionan las obras de Juan León Mera ni de Daniel Enrique Proaño, obras que desaparecen definitivamente de los testimonios documentales. Así las cosas, los textos de Andrade parecen haber tenido una suerte de monopolio oficial en la enseñanza de la Historia y la Geografía nacionales, que, en el caso de la primera asignatura, se complementaba con la obra de Cevallos, único texto de Historia para los niveles más avanzados.

⁷ (R.O.) 30 de mayo de 1895. N° 371. p. 3040.

⁸ (I.M). 1903 (s/f) p., 102. En este documento, el Director de Estudios de la Provincia de Imbabura hace mención a esta circular emitida por el Consejo General de Instrucción Pública.

Cuadro 13
Textos designados oficiales en 1902 para las escuelas de la República

MATERIA	TEXTO/AUTOR
Instrucción cívica	La constitución de la República
Instrucción moral	Opúsculo por D. Jaime Balmes
Doctrina cristiana (cursos medio y superior)	Gaume
Historia sagrada	Hermanos Cristianos
Lectura libros 1° 2° Y 3° o El lector americano	Luis F. Mantilla; Núñez (respectivamente)
Escritura	Cuadernos por los métodos de Rollin, Manoury y Garnier
Geografía del Ecuador	Roberto Andrade
Gramática castellana	Curso elemental por los Hermanos Cristianos y curso medio por Carlos M. Villasís
Aritmética elemental	Hermanos Cristianos
Sistema métrico decimal	Hermanos Cristianos
Sistema de pesos y medidas	Hermanos Cristianos
Urbanidad	Compendio de Carreño para varones y la obra de Cuervo para señoritas
Historia del Ecuador	Curso elemental Roberto Andrade y cursos medio y superior Pedro F. Cevallos
Economía doméstica	Virginia Cruz
Historia universal	Prontuario de Sánchez y Casado
Geografía universal	Hermanos Cristianos
Aritmética comercial	Hermanos Cristianos
Geometría (rudimentos)	Hermanos Cristianos
Geometría con aplicación al dibujo lineal	Hermanos Cristianos
Arquitectura	Opúsculo de los Hermanos Cristianos y el de J. Romualdo Bernal
Física	Obras de M. Wilderman y J. Romualdo Bernal
Historia natural	Ch. Delon
Dibujo	Hermanos Cristianos
Teoría de la música y el canto	Obras de Mecio Morales y Abelardo Guerra
Elementos del idioma francés	Ahn
Elementos del idioma inglés	Robertson
Pedagogía	Ignacia Mosquera
Gimnástica	Salvador López Gómez
Ejercicios militares	Cartilla publicada por el Ministerio de la Guerra

Fuente: Registro Oficial, 29 de noviembre de 1902. N° 362.

Cuadro 14
Textos designados oficiales en 1902 para los colegios de la República

MATERIA	TEXTO/AUTOR
Religión	Abate Guame.
Urbanidad	Carreño
Historia del Ecuador	Pedro F. Cevallos
Gramática castellana	Primitivo San Martí y la Real Academia
Aritmética	Hermanos Cristianos
Geografía universal	José Manuel Royo
Geografía del Ecuador	Roberto Andrade
Historia general	Duruy
Lenguas francesa e Ingles	Francés por Sommero Cortina; inglés por Robertson o Cortina
Retórica y poética	Raimundo de Miguel o Coll y Behí
Recitación y declamación	Lecciones orales del profesor
Estética y composición	Lecciones orales del profesor
Historia de la literatura	Cano
Filosofía racional	P. Janet
Historia de la filosofía	P. Janet
Matemáticas	Rubio y Díaz
Historia natural	Langlebert o Pereda
Física	Ganot o Feliú
Química	Langlebert

Fuente: Registro Oficial, 29 de noviembre de 1902. N° 362.

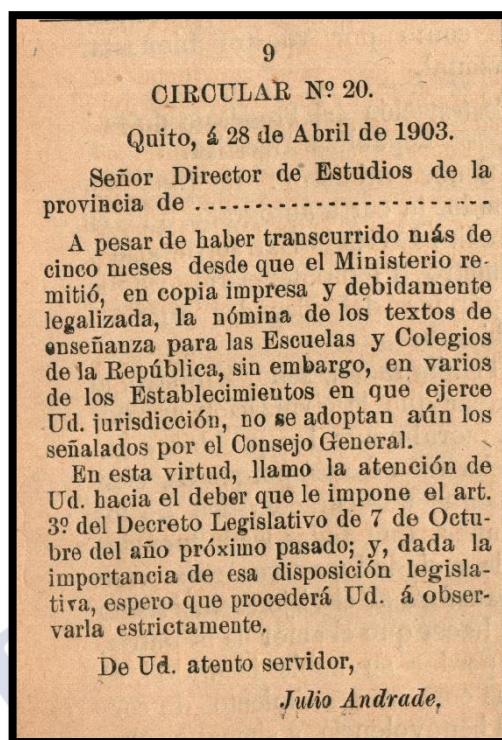
Aunque de entre el extenso repertorio de textos de los Hermanos Cristianos sus obras de Historia y Geografía no son tomadas en cuenta (lo mismo que los de lengua y gramática), no sucede igual con las obras destinadas a las asignaturas de Religión (el laicismo solo se concretó definitivamente en 1906), Pesos y medidas, Matemáticas, Geometría y Geografía universal, materias técnicas en todo caso menos «políticas e ideológicas» que la Historia.

4.2.2 Dificultades en la adopción de los textos designados

Con la nueva designación de textos efectuada en 1902, las autoridades de Instrucción Pública pusieron mucho empeño en lograr que su disposición fuese puntualmente acatada en todas las provincias del país. Sin embargo, el rastro que este

proceso ha dejado en los documentos demuestra que, una vez más, su real cumplimiento tropezó con varias dificultades.

Gráfico 18
Circular del Ministerio de Instrucción Pública



Fuente: Registro Oficial, 2 de mayo de 1903. N° 485.

A sabiendas de que las escuelas y colegios seguían utilizando textos indistintamente en desacato a lo dispuesto por el Consejo General, el ministerio se vio obligado a enviar una circular (N° 20) a los directores de estudios de todo el país (publicada también en el Registro Oficial), exigiendo la observancia estricta de cuanto había sido informado, hacía ya cinco meses, en la circular N° 260 a la que hicimos referencia anteriormente.

Nos ha sido posible identificar dos causas principales para el incumplimiento de la medida. Una de ellas fue de orden material, pues al igual que en tiempos de la primera designación y según reportaba el rector Iturralde, los textos señalados eran escasos y sumamente difíciles de conseguir, sobremanera en los sectores rurales del país. Prueba de ello nos la ofrece un informe que el 19 de julio de 1903 elevó al Ministerio de Instrucción Pública Emilio Uquillas, Director de Estudios de la Provincia de Chimborazo. Leemos:

Nadie puede desconocer la conveniencia de unificar, nacionalizar é independizar la enseñanza. De aquí que se aceptó con general aplauso la disposición legislativa, en cuya virtud debían adoptarse en todos los

establecimientos de Instrucción Pública los textos señalados por el Consejo General. Desgraciadamente tan sabia disposición se ha estrellado ante una imposibilidad material. Después de lucha constantes y mil esfuerzos conseguí que siquiera los establecimientos que funcionan en las cabeceras del Cantón, adopten los textos designados por el Consejo General. Cuanto traté de conseguir lo propio de las escuelas de las parroquias, encontré que era imposible conseguir, á ningún precio, ni un solo ejemplar de los textos designados. Ante la disyuntiva de hacer cerrar las escuelas ó de tolerar que se enseñe por los antiguos textos, me pareció más prudente optar por lo segundo⁹.

O cerrar las escuelas o tolerar los antiguos textos; la opción adoptada por Uquillas es a todas luces la más razonable. Seguramente que los directores de otras provincias se vieron confrontados ante la misma disyuntiva, pues a línea seguida apunta el citado funcionario: “Tengo conocimiento que lo que ha pasado en esta Provincia, cuanto á la imposibilidad de conseguir textos, ha pasado en varias otras”. Este cuadro se puede vislumbrar mejor gracias a lo reportado por el Director de Estudios de la Provincia de Loja, Juan Ruiz (anexado al mismo Informe Ministerial de 1903), quien acusa el recibo de 12 geografías remitidas por el ministerio –con sus respectivas cartas, publicadas por el Dr. Wolf– así como de 100 ejemplares del manual de Historia del Ecuador, autoría ambos de Roberto Andrade. Luego y en atención a las instrucciones:

[...] las he repartido obedeciendo á su mandato, pero lo he dicho ya en otros oficios, que el número recibido no ha sido suficiente para el servicio de ochenta y siete escuelas que se han creado en el presupuesto de este año¹⁰.

Pide en consecuencia que le sean remitidos más ejemplares. Este caso permite vislumbrar la insuficiente remisión de textos que al parecer habría sido general, pues probablemente estaban mejor servidas las escuelas urbanas que no los planteles rurales. A pesar de todo, sabemos que desde la primera edición de 1899, el gobierno mandó imprimir la nada despreciable suma de 10.000 ejemplares del texto de Historia de Andrade, y otro tanto su texto de geografía, a ser distribuidos en toda la nación¹¹.

Un informe que nos resulta particularmente valioso y revelador se lo debemos al Director de Estudios de la Provincia de Pichincha, quien además fue miembro de la comisión del Consejo General de Instrucción Pública que designó los nuevos libros de texto en 1902. Pues bien, frente a la evidencia del modesto éxito alcanzado por la medida, manifestaba:

El Consejo General de Instrucción Pública se vio en la necesidad de dar cumplimiento al artículo 3º del Decreto Legislativo del 7 de Octubre del año próximo anterior, designando, de un modo violento, los libros que debían servir de textos para los diversos ramos de enseñanza en todos los establecimientos públicos y particulares de la República. Como miembro

⁹ (I.M.) 1903 (s/f) p. 118.

¹⁰ (I.M.) 1903 (s/f) p. 150.

¹¹ (R.O.) 26 de diciembre de 1898. N° 759. p. 3363.

del expresado Consejo, viendo que era de todo punto imposible determinar tales textos en una sesión, sin tiempo alguno para estudiar y distinguir prudentemente los más adecuados, propuse al señor Ministro, Presidente de la Corporación, que por el momento se dejaran los mismos textos que habían servido para el año anterior, y que se hiciera presente al próximo Congreso la imposibilidad de haber dado cumplimiento á su mandato [...] Pero, se me puso de manifiesto que era absolutamente necesario proceder á designar los textos de cualquier manera, porque el Decreto decía, textualmente, que debía efectuarse en los primeros días del mismo Octubre¹².

Resulta que los textos se designaron en una sola sesión (!), esto es, sin el dictamen de un consejo evaluador encargado del estudio de las obras, de manera coordinada y con la debida antelación. Frente a tal situación y como bien cabe esperar: “Esta precipitación motivó que se eligieran, para la instrucción primaria, algunos textos que no hay en plaza; otros, diversos á los que el Municipio había ya dado á las escuelas¹³”. O sea, tampoco se tomaron demasiado en cuenta las existencias disponibles de los libros designados. En estas circunstancias, no es de extrañar que los informes anteriormente expuestos hayan presentado una evaluación en negativo respecto a la aplicación de lo dispuesto por las autoridades centrales.

La segunda causa identificada sobre la poca eficiencia de la medida tiene que ver con la resistencia ofrecida a algunos de los textos designados, principalmente desde los sectores filocatólicos, muy seguramente, reacios a abandonar el uso ya generalizado de los manuales de los HH.CC., más afines al modelo pedagógico y doctrinal por el que se decantaban. El mismo informe del Director de Estudios de Pichicha informa:

[...] de aquí que ha resultado gran dificultad, una lucha constante con las escuelas especialmente monásticas, municipales y particulares, hasta el extremo de verme obligado en los casos difíciles que se me han puesto de cambio de textos, á suprimirlos, obligando á los maestros, en su defecto, á dar lecciones orales. [...] A pesar de todo, he cumplido el inciso segundo del mismo artículo, vigilando con la mayor escrupulosidad que en todos los planteles se adopten dichos textos¹⁴.

Tenemos aquí una tercera alternativa a la disyuntiva presentada por Uquillas (clausurar las escuelas o tolerar los libros antiguos); dar lecciones orales sin acudir a los libros textos. Con un cuerpo docente todavía escasamente preparado, seguramente que la medida debió causar mucha desazón, toda vez que de acuerdo con la observación de Espinosa Tamayo (1914) “Como la enseñanza no es oral sino casi toda se da ateniéndose a los libros de texto que se hacen aprender de memoria a los alumnos, los maestros no pueden pasarse sin ellos¹⁵” (p. 115). A todo esto, recuérdese que el texto representaba un instrumento de apoyo imprescindible en el corazón de los sistemas

¹² (I.M.) 1903 (s/f) p. 45.

¹³ *Ídem*.

¹⁴ *Ídem*.

¹⁵ Excepción hecha para los maestros intuitivos, como veremos más adelante.

lancasteriano y lasaliano, por lo que prescindir de ellos parece a todas luces una medida poco viable.

Unos años más adelante, en 1907, César Borja, Director de Estudios de la Provincia del Guayas, manifestaba: “No hay verdadera uniformidad en los textos de enseñanza adoptados en las escuelas de esta ciudad, y aún se advierte que hay mal veladas resistencia respecto de ciertos textos¹⁶”. Aunque lamentablemente no se anota cuáles son esos textos, podemos fácilmente imaginar que –por ejemplo– un autor como Andrade difícilmente sería bienvenido en las escuelas de filiación católica.

En este mismo sentido, Miguel Aristizábal, Director de Estudios de la Provincia de Imbabura reportaba en 1903 que en el Colegio Nacional de Ibarra “[...] no sólo se ha desobedecido al Gobierno en aquello del cambio de textos, que lo había ordenado en Circular N° 260 de 24 de Noviembre último, sino que se ha hecho gala de sostener los antiguos¹⁷”. Tal parece ser que de parte del gobierno liberal también existió resistencia al uso de los manuales hasta entonces utilizados en las escuelas; se trata muy seguramente de algunos de los textos de los HH.CC. que no se juzgaban afines con la nueva ideología en el poder. Con todo, recuérdese que para varias materias sus textos también llegaron a ser oficializados por el propio régimen liberal.

Es curioso notar que de forma análoga a lo expuesto en la pastoral de González Suárez, cuya preocupación –se recordará– recayó más en el maestro laico que sobre los textos en uso, ahora nos encontramos con una situación similar pero con polaridad invertida; es decir, con la sospecha de los funcionarios liberales sobre la actividad del maestro conservador, sea este seglar o clerical. En este sentido, Aristizábal señalaba que el cambio de personal docente se manifestaba como una medida, a su entender, necesaria:

Establecer la homogeneidad que nosotros creemos necesaria, fue sinceramente nuestro propósito, no insinuando modificaciones «para cada hecho concreto», sino quitando al niño y al joven de manos de hombre obcecados en su caducidad y que, por nada, querían reconocer la deficiencia de los textos antiguos, menos abandonarlos. [...] quisimos, de una vez, dar un tajo á lo que estaba retardando el progreso y volviéndolo cada día una aspiración vaga y mal definida; quisimos, pues, cambiar el personal adverso á nuestras ideas, porque además de lo dicho, veíamos un anacronismo en lo de pensar, siquiera, en la estabilidad de un partido, basando ésta en la filosofía que los enemigos enseñan¹⁸.

Maestros y textos también entraron en el terreno de disputa por el establecimiento de un modelo de educación laica. Como parte de este proceso el gobierno liberal se decidió por la fundación de los Normales Pedagógicos, que si bien formaron las primeras generaciones de maestros profesionales laicos, su aporte en la producción de textos escolares es algo que debió esperar todavía un tiempo más.

¹⁶ (I.M.) 1907 (s/f) p. 42.

¹⁷ (I.M.) 1903 (s/f) p. 102.

¹⁸ (I.M.) 1903 (s/f) p. 101.

4.2.3 Estado y régimen municipal

Como queda en evidencia, el nuevo Estado no fue capaz de solventar convenientemente la necesidad de manuales para las escuelas y colegios del país, y eso a pesar del énfasis que el proyecto educativo liberal puso en la necesidad de reemplazar los antiguos textos. En alivio de esta situación y así como en otros puntos en los que el Estado central no logró dar abasto a las necesidades educativas, en algunos cantones del país la provisión de textos escolares estuvo mejor atendida por las municipalidades. Sin embargo, esta situación no fue única y exclusiva de la etapa liberal, pues según dan cuenta varios informes, ya se venía arrastrando desde el periodo anterior. Por ejemplo, en el presentado documento de mayo de 1895 del Director de Estudios de Pichincha, se reporta que a diferencia de los planteles nacionales, donde con un solo libro, el maestro hacía que los alumnos vayan aprendiendo las lecciones por turnos, “No pasa así en las escuelas municipales, en las que el I. Consejo Municipal ha dado lo suficiente para el arrendamiento de cada local, y para que los niños estén provistos de los útiles necesarios¹⁹”.

La dotación gratuita de textos que en algunas escuelas municipales fue, en efecto, una de las causas para que estas hayan sido preferidas a los planteles fiscales, lo cual ciertamente debió servir de estímulo para fomentar la asistencia escolar, ya que como lo ejemplifica un informe de la provincia de Loja, los niños cuyos padres “[...] no tienen para darles textos de enseñanza, siquiera útiles para escribir. Por este motivo principalmente, es que los niños faltan mucho á la clase ó se separan enteramente²⁰”.

En 1903, ya en pleno periodo liberal, el Director de Estudios de Pichincha informaba que la municipalidad del cantón Mejía realizaba importantes desembolsos para textos y útiles escolares, al tiempo que se lamentaba que de esta provisión solamente se beneficiasen las escuelas municipales. Afirma que esta cuestión podría ser considerada egoísta, si no fuera porque ella parte de un error de concepto en el empleo de la renta municipal; propone a cambio que en todos los cantones se coloque un depósito de libros, costado por los ayuntamientos en beneficio de todas las escuelas, y que los libros se entreguen gratuitamente tan solo a los tutores declarados pobres de solemnidad. Las familias pudientes en cambio, deberían adquirirlos de su propio peculio, porque de lo contrario:

Del actual procedimiento resulta que, como las casas en que ahora funcionan los planteles municipales no se prestan para la aglomeración de niños; y como, por otra parte, no dándose libros en los fiscales, acuden á ellos en muy corto número, mientras que casi todos van á los primeros; hay en ello un desequilibrio notablemente perjudicial²¹.

Lo dicho: la entrega de libros en las escuelas municipales fue un estímulo eficaz a la escolarización. En este caso, en lugar de solicitar que sean las rentas del Estado

¹⁹ (R.O.) 30 de mayo de 1895. N° 371. p. 3040.

²⁰ (I.M.) 1903 (s/f) p. 154.

²¹ (I.M.) 1903 (s/f) p. 43.

central las que suplan la necesidad puesta de manifiesto, el director opta por apoyarse directamente en las rentas municipales. En el fondo, más allá de las iniciales posiciones centralistas que se asumieron desde un amplio sector del liberalismo, la conciencia de las dificultades reales que entrañaba el modelo hizo que poco a poco la descentralización haya devenido en la opción más plausible.

A diferencia de lo que sucedía en el cantón Mejía, en el caso de Yaguachi, en la provincia del Guayas, las rentas municipales, aunque escasas, sí prestaban algún auxilio a las escuelas fiscales. De este hecho da cuenta un reporte de B. Icaza, Jefe Político del cantón:

En todas las parroquias existen dos (escuelas) fiscales, para niños de ambos sexos, las escuelas carecen de mobiliarios y útiles de enseñanza, pues, los pocos con que cuentan son costeados, una parte, por la Municipalidad, la que, además, las provee de textos y premios, todo en pequeña escala, en relación con la cantidad que anualmente señala su Presupuesto²².

Salvando la penuria de rentas fiscales de Yaguachi, bien se podría decir que esta es, más o menos, la situación que el Director de Estudios de Pichincha hubiese querido ver replicada en su provincia. En suma, se evidencia que las municipalidades tenían la potestad de decidirse en apoyo de los planteles fiscales, entre otras cosas, dotándolos de textos escolares. De su lado, la educación religiosa pasó a ser privada, con lo que seguramente la provisión de textos no debió ser gratuita, excepto quizá para algunas familias pobres beneficiarias de ayudas. Aunque no hemos podido encontrar documentos que nos revelen cuál fue la situación en dichos establecimientos, al parecer en el periodo previo a la Revolución Liberal algunos planteles católicos ejercían presión sobre el gobierno para dotar a sus estudiantes de los materiales necesarios. Como prueba de ello tenemos un informe de 1903 del director del Instituto Nacional de Loja (de enseñanza primaria) por el cual informa que la totalidad de los niños que acuden al establecimiento son pobres, con lo cual sus padres no podían costear los textos de enseñanza. Esta situación, en cambio, se lograba solventar tiempo atrás:

Cuando el establecimiento estaba á cargo de los HH. de las Escuelas CC. estos pedían con instancia y alcanzaban del Supremo Gobierno gruesas cantidades para comprar los útiles necesarios y darles á los pobres. Desde el año 95 en que se separaron los Hermanos, el Establecimiento no tiene nada, absolutamente nada, de manera que es de necesidad pedir al gobierno siquiera doscientos sucres para proveer la casa de algo que dure siquiera 4 años²³.

Como se evidencia, la refundación del sistema educativo nacional enfrentó varias dificultades de orden material, motivo por el cual el proyecto liberal no pudo dar respuesta inmediata a las apremiantes necesidades educativas del país de manera centralizada. En este escenario plasmado por profundos cambios reformistas, el mayor

²² (I.M.) 1903 (s/f), p. 82.

²³ (I.M.) 1903 (s/f), p. 155.

impacto del liberalismo tuvo que ver con la implantación del laicismo en la educación pública. Sin embargo, para la mejor atención del ramo de enseñanza el gobierno tuvo que dar cabida a la actuación de las municipalidades, así como permitir un importante rango de acción a la educación privada, particularmente religiosa.

4.2.4 Textos escolares e identidad nacional

Tan tarde como en el umbral de 1915, Alejandro Andrade Coello (p. 334) todavía abogaba en favor de una vieja aspiración: “La aparición de un texto nacional, por insignificante que sea, debería alegrarnos, porque, al fin y al cabo, significa un esfuerzo de patriotismo y cultura, aquí donde solo son de mérito y de fama los artículos importados”. Decimos umbral de 1915 puesto que alrededor de aquel año la producción de manuales ecuatorianos cobró algún impulso, y más tarde fue catapultada por la actividad de varios docentes del país y por las primeras generaciones de maestros normalistas. También decimos vieja aspiración, pues la exhortaciones a nacionalizar los contenidos de la educación, vía textos escolares, es otro punto en común a la mayor parte de los informes de inicios del periodo liberal, aunque en realidad fue más lo que se proclamó que lo que efectivamente se llegó a concretar. En este orden de cosas, en 1897, esto es, un año previo a la publicación de los dos textos de Roberto Andrade, el Subdirector de Estudios del Guayas se pronunciaba:

Mientras no haya textos de autores nacionales, adoptados por el Gobierno, en concurso, e impresos por su cuenta, deberían ese Ministerio, ó el Consejo General, designar los que deban ser obligatorios, proveyendo antes las Tesorerías con una cantidad suficiente de ejemplares, y estableciendo penas severas para los infractores. En este punto, creo que debe pensarse seria y maduramente, pues es vergonzosa la falta de textos propios, para la enseñanza²⁴.

Obviamente que la expresada carencia debe ser pensada en términos relativos y no absolutos, pues aunque en muy modesto número, se contaba al menos con un pequeño puñado de textos de producción nacional (ello –claramente– si hacemos sustracción del amplio repertorio de textos compuestos por los HH.CC.). Si en cambio pensamos en términos de textos alineados con la ideología liberal, la carencia resultaba ser absoluta, ya que como fue expuesto, fueron múltiples las barreras que hacían imposible su publicación. Desde la misma provincia del Guayas, el Director de Estudios llegó a exponer la necesidad de nacionalizar los manuales, apelando para ello al patriotismo:

Es necesario estar en el asiento del maestro de escuela, para poder apreciar la importancia de la uniformidad de textos que sean apropiados y de que sus autores sean nacionales. En Colombia, en el Perú, Chile, Argentina, etc., se estimaría incorrecto y antipatriótico encontrar en una escuela textos de autores extranjeros. Ciertamente es que hoy carecemos de dichos textos, pero podríamos tenerlos para el próximo año escolar,

²⁴ (R.O.) 3 de abril de 1897. N° 336, p. 2713, 2714.

provocando concursos y estimulando á los hombres de letras con premios no solamente honoríficos, sino pecuniarios²⁵.

Varios funcionarios sugirieron a las autoridades centrales convocar concursos para la composición de libros de texto, premiando debidamente a los autores de las obras que resultaren elegidas. Pero a diferencia de lo mandado por la Ley de Estudios de 1897, en que solo se dispone “examinar las obras científicas y literarias que publiquen los ecuatorianos, y conceder premios honoríficos a sus autores, cuando lo merezcan²⁶”, dichas sugerencias también consideraban la entrega de premios pecuniarios a los ganadores.

En efecto, a la postre se convocaron concursos, y aunque no se habla de cifras monetarias como tales, los gastos de impresión corrieron por cuenta del Estado, en tanto que a los autores les fueron entregados una apreciable cantidad de ejemplares. Así por ejemplo, en julio de 1908 se llamó a un concurso para la edición de un texto de Instrucción Moral y Cívica; de los 12.000 ejemplares que el gobierno se comprometió a publicar “[...] la tercera parte será para el autor de la obra adoptada; y caso de reimprimirse, en las tres primeras veces, tendrá el autor derecho a igual número de ejemplares²⁷”. De igual manera, en agosto de 1908 se convocó otro concurso, ahora para la composición de un Texto de Higiene, a ser utilizado en las escuelas y colegios del país. Nuevamente, el gobierno se comprometió a publicar 12.000 ejemplares, de los cuales “[...] seis mil ejemplares serán para el Estado y los otros seis mil para el autor. [...] El Estado podrá hacer las ediciones que necesite; pero durante las tres primeras, el autor tendrá derecho a recibir gratuitamente seis mil ejemplares²⁸”. Los autores, pues, podría disponer de su dotación de textos como a bien tuvieren.

Ahora bien, pese a que se ha intentado realizar una revisión lo más cuidadosa y exhaustiva posible de los archivos históricos elegidos para esta investigación, se han identificado muy pocas las convocatorias a publicar. Nuestro foco de atención –como es natural– se centró en los textos de Historia nacional, sin embargo, la búsqueda resultó del todo infructuosa. La pista del porqué de lo estéril del intento nos la ofrece Alfredo Espinosa Tamayo en 1914, de pie en el referido umbral: “[...] si alguna vez se ha abierto un concurso para textos nacionales, esto ha sido con el objeto de proveer algún libro de higiene de los cuales, a pesar de su falta de observancia en el país, hay ya muchos escritos” (p. 124). De manera sorprendente, a pesar de las repetidas consignas por formar el carácter y el espíritu nacional, pocos fueron los intentos del Estado por promover la producción de textos en las materias más a propósito para conseguir «ecuatorianizar» la educación, manifiestamente, el caso de la Historia, así como también la Geografía y la Educación Cívica.

Como en materia de textos nacionales está casi todo por hacer, sería asunto de la Dirección General de Instrucción Pública, si llegara a ser

²⁵ (I.M.) 1903 (s/f), p. 179.

²⁶ (R.O.) 6 de julio de 1897. N° 404, p. 3278.

²⁷ (R.O.) 30 de julio de 1908. N° 728, p. 3656.

²⁸ (R.O.) 25 de agosto de 1908. N° 745, p. 5814.

creada o del Consejo de Instrucción Pública, la promoción de concursos, con buenos premios de estímulo para los textos que más urgentemente se necesitan como Geografía e Historia Patria, Moral y Educación Cívica, etc.; en la impresión de estos textos se deberían tener en cuenta la cuestión del papel y del tipo de letras empleados por la gran influencia que tiene sobre la vista del Escolar. (*Ibídem*, 161)

Resulta pertinente esta última observación técnica referente al material de los textos, pues de acuerdo con Andrade Coello ([2011] 1915) “Los libros de enseñanza siempre se hacen venir del extranjero, en papel satinado y blanquísimo que hiere la vista” (p. 333).

Si se contó con algo de material propio para las asignaturas anotadas por Espinosa Tamayo fue gracias a la iniciativa de sus autores, y en el caso de los textos de historia, estos empezaron a mostrar señales de agotamiento: el texto de Pedro F. Cevallos contaba ya cuatro décadas; los de los HH.CC., que en buena medida se inspiraban en el primero, ya no contaban con todo el favor del gobierno liberal. En cuanto al libro de Andrade, sabemos que en 1911 le fue retirada la concesión de texto oficial²⁹, lo cual quizá pudiera responder al cese de fuego pactado entre el Estado liberal y la Iglesia durante el régimen de Leonidas Plaza, además de la reconocida militancia alfarista de Andrade, quien rompió de lleno con el liberalismo plutocrático del placismo.

De todos modos, si hemos dicho que los intentos del Estado por promover este tipo de obras fueron pocos, y no necesariamente nulos, es gracias a la convocatoria a componer la referida obra de Educación Moral y Cívica, además de un concurso para la formación de un texto de Historia Patria, destinado a los establecimientos primarios de la república, y cuya convocatoria fue publicada 14 de diciembre de 1911 en el mismo documento en que se decreta el final de la concesión al manual histórico de Andrade. En ninguno de estos dos casos contamos con respuestas al llamado oficial.

Pero por otra parte, como muestra explícita de la preocupación de los gobiernos liberales por fortalecer un modelo de identidad nacional, contamos con el informe de 1904 del Ministro de Instrucción Pública del placismo al Congreso Ordinario de aquel año: “Desde el advenimiento de la actual administración el espíritu nacional ha tenido un desarrollo siempre creciente. Los tres años de profunda paz ha producido benéficos resultados sobre la producción intelectual”³⁰ De todas formas, al menos en materia de textos escolares, está claro que los deberes no fueron bien cumplidos.

Aunque la década del 20 se inauguró con una mayor disponibilidad de manuales escolares ecuatorianos, su número resultaba todavía insuficiente. Frente a la evidencia de lo mucho que se había diferido en el tiempo este importante asunto, se volvieron a lanzar nuevas consignas en pro de nacionalizar la educación por vía de los libros de texto. Una de ellas fue expuesta en 1924 por el Ministro de Educación.

²⁹ (R.O.) 14 de diciembre de 1911. N° 84, p. 667.

³⁰ (I.M.) 1924 (s/f) (s/p).

Una de las mayores dificultades con que preceptores y alumnos tropieza, en nuestras escuelas, consiste en la falta de textos apropiados a nuestras circunstancias peculiares. Hasta ahora vivimos, en este aspecto, de prestado. Textos españoles, argentinos, mejicanos, norteamericanos, franceses y chilenos, se usan, indistintamente, a falta de libros nacionales. Bien esté el intercambio internacional de libros, revistas y folletos. Nada más recomendable que el noble afán de estrechar las vinculaciones entre los pueblos, por medio de las producciones de carácter intelectual. Pero, al tratarse de textos de enseñanza primaria, es muy justo el anhelo de poseer libros nacionales, hechos para el Ecuador, que también hablen al niño ecuatoriano de personas, hechos y cosas eminentemente propias del país³¹.

Con la disponibilidad de cuatro nuevos textos para la asignatura que nos ocupa, algo más se avanzó en la década de 1920, y llegados los años treinta, se agregaron dos importantes libros a la cosecha. Por lo demás, el adelanto posterior a 1915 no solo tuvo que ver con la disponibilidad de más títulos nacionales, sino también con el hecho de que los neonatos textos fueron elaborados bajo la inspiración de un mejor y más avanzado criterio pedagógico, superando poco a poco el enciclopedismo memorístico de los primeros manuales.

4.2.5 El maestro como autor

Aunque las convocatorias y concursos a publicar textos escolares fueron escasos, el gobierno liberal dio algunas muestras de apoyo a la nacionalización de este tipo de literatura. Así por ejemplo, en 1897 el Ministerio de Hacienda envió una circular a todas las gobernaciones provinciales del país, disponiendo el uso obligatorio en las escuelas del manual *Aritmética*, compuesto por Benjamín Endara, maestro del Colegio Mejía, pues “[...] además de ser superior á los textos actualmente adoptados, según consta de los respectivos informes, es *obra nacional*, debiendo, por tanto, ser preferida á las demás”³². La preferencia por un texto nacional denota la importancia que desde temprano se asignó a este asunto, al menos de manera declarativa. En otros casos más anónimos y menos recompensados, la falta de recursos y material escolar fue paliada por los propios maestros de escuela, quienes se empeñaron en escribir textos para sus estudiantes de su puño y letra. Según un informe de 1902 del Director de Estudios de Imbabura, Rafael Almeida:

[...] á esto se agrega la absoluta pobreza de la mayor parte de los alumnos, á quienes les falta lo esencial para el aprendizaje; y de aquí mi mayor satisfacción en agradecerles en nombre del Gobierno á las señoritas que regentan las escuelas de niñas, pues en varios establecimientos se encuentran textos con letra de la profesora para repartirlos á sus alumnas: acto sumamente recomendable³³.

Como cabe esperar, más allá de este informe, no nos ha sido posible encontrar el más mínimo rastro de este tipo de textos. Ayala Mora (2015) refiere que a finales del

³¹ (I.M.) 1924 (s/f), p. 105.

³² (R.O.) 30 de septiembre de 1897. N° 696, p. 2886.

³³ (R.O.) 6 de noviembre de 1902. N° 342, p. 3604.

siglo XIX e inicios del XX los maestros solían enseñar Historia a partir de sus propios «listados» y «apuntes», los que si bien inicialmente tuvieron una escasa difusión, se vieron multiplicados cuando empezaron a usarse las máquinas de escribir, y más todavía cuando se pudo usar intensivamente el mimeografiado. Este material –afirma– fue muy divulgado por décadas, dado el uso limitado de los primeros manuales de Historia nacional.

Ahora bien, a pesar de los iniciales pronunciamentos y acciones puntuales en favor de los manuales ecuatorianos, fueron varios los escollos que sus autores debieron salvar para ver concretadas sus obras; uno de ellos fue la falta inicial de incentivos económicos. En este sentido, en 1902 se preguntaba el Director de Estudios de la entonces provincia de León (Cotopaxi) “¿Qué recompensa le espera, sino una muy mezquina, al autor de libros didácticos?³⁴”. Como si diese respuesta a esta pregunta, escribía Alejandro Andrade Coello en 1913: “Maestros de escuela conozco, autores de más de 20 textitos infantiles, muy buenos para empezar, que se comen los codos de hambre” (p. 333). Por si eso fuera poco, a la falta de reconocimiento económico se sumaba también la «fatalidad» de la cuna:

Basta que sea ecuatoriano para que el prejuicio, como las callampas, pulule en su rededor, y para que caiga sobre su frente una como maldición. Si es ecuatoriano y se llama sencillamente Gómez, Cando, Pallares, Boada o Chango, ¿para qué sirve? Suena mejor Sudakoff, Comptón, Lagartini o Emwahucaudorg (*Ibídem*).

Sin embargo y a pesar de las dificultades, con la lenta pero sostenida acción de varios maestros del país, muchos de ellos graduados en los Institutos Normales, aquella vieja aspiración de contar con una renovada generación de manuales ecuatorianos para la enseñanza empezó por fin a tomar cuerpo. De este hecho nos brinda testimonio el esmeraldeño Julio Estupíñán Tello, graduado de preceptor en el Instituto Normal Juan Montalvo en 1936.

A partir de 1913 se nota ya en el profesorado ecuatoriano un constante deseo de mejoramiento y datan de aquel entonces maestros como Fernando Chávez, Leopoldo Chávez, Óscar Efrén Reyes, Reynaldo Murgueytio, Angélica Idrovo, Reynaldo Espinoza y tantos otros que han dado lustre al magisterio y al país en general, ya por su espíritu de investigación tanto como por cuanto lanzan al país, los primeros textos escolares y de consulta nacionales, en todos los ramos del saber, para terminar en la actualidad bastándonos por nosotros mismos. (Estupíñán, 1984, p. 166)

Dicho sea de paso que algunas plumas como la de Julio Estupíñán, aunque no llegaron a producir textos escolares, sí sobresalieron en otros aspectos relativos a temas educativos y culturales, pues una de las marcas distintivas de estas primeras generaciones de preceptores normalistas fue su notable producción editorial, poco replicada en otros periodos. Pero bien, la etapa en que el normalismo inicia la producción de libros de texto arranca en el periodo 1913-1915 con la publicación de

³⁴ (R.O.) 21 de noviembre de 1902. N° 355, p. 5827.

las *Lecciones de geografía de la República del Ecuador*, autoría de quien en 1901 fuera la primera directora del Instituto Normal de Señoritas, Rosa M. Stacey. Dos años posteriores, en 1915, Fernando Pons publica el manual *Ejercicios Ortográficos. Compuestos y ordenados para que puedan servir de obra de textos en las escuelas primarias*.

También es de resaltar que en el mismo año –aunque fuera de la actividad normalista– José Antonio Campos y Modesto Chávez dan a la imprenta el célebre manual *El lector ecuatoriano*, obra que junto con la de Pons empieza a llenar al notorio vacío en textos nacionales de lengua y gramática castellana (siempre y cuando se haga sustracción de los libros de los HH.CC.). En cuanto a la asignatura que nos ocupa, la Historia, en el referido 1915 se publican tres textos; uno de los HH.CC, otro del gran historiador Federico González Suárez y uno de Camilo Destruge. Así pues, son estos «hitos» los que nos permiten colocar a la etapa de 1913-1915 como un periodo de despertar en la producción de manuales escolares en el Ecuador.

Como habíamos apuntado, en las décadas del 20 y del 30 se avanzó todavía más con la aparición de nuevos títulos nacionales, muchos de ellos nacidos de la pluma de los primeros normalistas. Pese a todo, a la hora de pedir cuentas, la evaluación respecto a su producción editorial no fue unánime. Tenemos por una parte el testimonio del Ministro de Educación de 1924, quien en ese año anunciaba con beneplácito la llegada de una nueva generación de manuales para los distintos planteles educativos.

Los profesores de los Institutos Normales han querido aportar su contingente, sincero y desinteresado, para la obra meritoria de formar textos para el Ecuador. No tienen la pretensión de haber hecho obras perfectas e insuperables. Han procurado sujetarse a las prescripciones últimas y modernas de la ciencia y la experiencia. En resumen, tengo la satisfacción de anunciar que, en el próximo año lectivo, los niños de nuestras escuelas manejarán textos nacionales, hechos para el Ecuador, ilustrados por artistas ecuatorianos e impresos en el país³⁵.

Sin embargo, contrasta este informe con el menos auspicioso del Ministro de Educación, Carlos Zambrano, en 1936.

El cuadro es más o menos igual en lo que se refiere a la enseñanza en las escuelas normales. Después de muchos años de existencia, todavía las escuelas normales no ofrecen, por medio de sus profesores, los textos con que están obligadas a contribuir a la cultura patria. Este mal se corregiría también con la unificación de la enseñanza³⁶.

Como se evidencia, las esperanzas depositadas en los Institutos Normales Pedagógicos no se limitaban solamente a la formación de un cuerpo de preceptores profesionales, sino también al aporte que estos institutos debían brindar en la composición de libros nacionales de texto. En todo caso, si prestamos atención a la

³⁵ (I.M). 1924 (s/f), p. 105.

³⁶ (I.M) 1936 (s/f), p. 34.

producción editorial de los normalistas (cuadro N° 17) podemos ver que la mayor parte de sus obras versaban sobre lengua y gramática castellana. La formación cívica solo fue atendida por el maestro Ulpiano Navarro, y la geografía por Luis A. Mendoza, además del señero texto de 1913 compuestos por Rosa M. Stacey. Sobre la importante asignatura de Historia, en 1931 el maestro baneño Óscar Efrén Reyes publicó el manual de mediana extensión titulado *Historia de la República*, al que siguió, en 1938 su *Breve historia general del Ecuador*, colección de tres tomos ampliamente usada en las escuelas, y por cierto muy celebrada y bien referenciada por los historiadores nacionales.

En contraste con el juicio severo y poco halagüeño que el ministro Zambrano presentara en su informe de 1936, su homólogo en la cartera de educación un par de años más adelante, Teodoro Alvarado Olea, brinda una evaluación más positiva sobre la disponibilidad de textos nacionales al servicio de las escuelas ecuatorianas.

Y no dejaré de consignar también un hecho que demuestra este avance de carácter técnico: las publicaciones hechas por algunos maestros. La escuela primaria del Ecuador dispone en este momento de una buena cantidad de textos escolares, especialmente para los primeros grados, y, aun juzgados superficialmente, estos textos demuestran un avance notorio y han servido enormemente para mejorar la preparación y actividades del magisterio³⁷.

Otro importante punto a resaltar es que con las obras de los normalistas y demás maestros de profesión los textos escolares se emanciparon de la tutela de la Iglesia y de los sistemas filosóficos extraescolares, pues como se recordará, la primera producción nacional de textos nació bajo la tutela de destacados autores del romanticismo ecuatoriano. Poco a poco, a medida que los maestros iban apropiándose de los saberes pedagógicos e incluyéndolos en su práctica cotidiana, se fue generando un *habitus docente* propio, el mismo que fue tributario de las renovadas formas de cultura escolar que ya se empezaron a configurar. Una de ellas tuvo que ver con la formación de una identidad docente femenina, en un campo donde las mujeres encontraron un escalón de ascenso social y profesional que les permitió trascender el tradicional rol de lo doméstico. Para ellas –pero no solo– la escritura fue un medio que les permitió promocionar su reafirmación social así como su autoestima profesional.

Algunas maestras trabajaron en sus cuadernos de clases y fueron incentivadas a publicar. En un mundo donde la escritura constituía un recurso importante de supremacía masculina, esto no dejó de ser importante. Para la mayoría de maestras entrevistadas algo fundamental en su vida fue la publicación de textos de estudio. (Goetschel, 2007: 211)

En efecto, en su estudio sobre la conformación de identidad de las maestras en la primera mitad del siglo XX en Quito, Goetschel entrevistó a varias normalistas, entre ellas, a Blanca Margarita Abad, quien fue incentivada a publicar el mimeografiado que

³⁷ (I.M) 9 de agosto de 1938, p. 22.

había elaborado para sus alumnas, texto que llevó el nombre de *Gramática española*³⁸. La inmensa mayoría de los textos preparados por los preceptores para sus estudiantes nunca fueron dados a la imprenta, como es el caso de los referidos mimeografiados de 1902 compuestos por las maestras imbaburenses.

También nos encontramos con ciertos textos que a pesar de contar con el aval del gobierno, lamentablemente nunca se llegaron a publicar. Tal es el caso de los manuales compuestos por el maestro normalista Walther Himmelmann, sobre los que oficialmente se apunta: “Recomendar como textos de enseñanza para el uso en las Escuelas y Colegios de la República, las obras «Geografía del Ecuador» y «Metodología de Geografía» escritas por el Sr. Walther Himmelmann³⁹”. A punto estuvieron de volverse textos de uso nacional los mimeografiados que el profesor alemán preparó para sus alumnos del Instituto Normal Juan Montalvo. Pero como nos refiere Gómez (1993) en su recuento biográfico sobre Himmelmann: “En sus clases utilizó textos de su autoría que no llegaron a la imprenta, entre ellos ‘Geografía del Ecuador’ y Metodología de Geografía” (p. 100). Evidentemente, algunas buenas intenciones quedaron solo en ello.

4.3 FOMENTO A LA PRODUCCIÓN EDITORIAL

Conforme avanzaban los años, desde el Estado se fueron generando políticas de fomento a la publicación de obras de interés nacional, incluidos, claro está, los libros escolares de texto. A diferencia de la ley de 1897 en la que el estímulo para los autores era solamente honorario, en leyes y reglamentos posteriores se incluyen tanto el reconocimiento pecuniario como la posibilidad de mejoras y ascensos a nivel profesional. Ese precisamente fue el espíritu del *Reglamento para la previsión de cargos y ascensos de instrucción primaria*, expedido en 1929. En el Art. 3. *Sobre la ficha de datos de los docentes* (numeral i) se tomaban en cuenta “Textos y otras obras escritas sobre educación y enseñanza”. A continuación, en el Art. 4 (Numeral V) se prevé por las obras publicadas la entrega de “cero a diez puntos cada una⁴⁰”. Como dato comparativo, cabe indicar que el puntaje más alto (20 puntos) lo concedía el hecho de poseer el título profesional de normalista, mientras que el título de bachiller equivalía a 15 puntos. Los idiomas que el aspirante era capaz de traducir le valían 5 puntos cada uno, así como 1 punto por cada año de experiencia acumulado.

Otra ley de estímulo a la que acudieron los maestros autores, al momento de jubilarse, fue la *Ley de Jubilaciones, Montepío Civil, Ahorro y Cooperativa* en cuyo Art. 17. se preveía la entrega de años de aumento al tiempo de servicio por las obras publicadas. Una vez solicitado este beneficio, las obras debían ser “convenientemente estudiadas por la respectiva Comisión Técnica designada por el Ministerio de Educación Pública⁴¹”, instancia que determinaba el número de años adjudicados al petionario en virtud de la calidad y utilidad de las obras. Los documentos muestran a

³⁸ Hemos podido identificar solo la segunda edición de este texto, en el año de 1954.

³⁹ (R.O.) 6 de junio de 1917. N° 255, p. 2450.

⁴⁰ (R.O.) 4 de noviembre de 1929. N° 166, p. 2.

⁴¹ (R.O.) 10 de marzo de 1931. N° 570, p. 11.

varios maestros acudiendo a este instrumento legal en procura de mejorar las condiciones de su retiro (cuyos nombres recogemos en el cuadro 16), además de juriconsultos, literatos y profesionales en distintas ramas. De entre todos los grupos profesionales, el mayor beneficio lo obtuvo precisamente un maestro; el siempre recordado Óscar Efrén Reyes, a quien le fueron asignados diez años adicionales de servicio por las obras de las que fue autor.

Cuadro 15
Tiempo de servicio asignado a maestros que se beneficiaron de la
Ley de Jubilaciones, Montepío Civil, Ahorro y Cooperativa

AUTOR	OBRA	AÑOS	
		ADICIONALES	FUENTE
César Sylva	Hogar y Escuela	2	(R.O.) 31 de diciembre de 1929. N° 214. p., 3.
Francisco Campos	Por 45 trabajos científicos	3	(R.O.) 14 de julio de 1930. N° 347. p., 2, 3.
Carlos T. García	Nuestro primer libro de lectura	1	(R.O.) 13 de noviembre de 1930. N° 473. p. 15.
Óscar Efrén Reyes	Por las obras de que es autor	10	(R.O.) 17 de octubre de 1932. N° 38. p., 15.
Luis A. Lerenas	Taquigrafía	6	(R.O.) 18 de octubre de 1932. N° 39. p., 6.
Augusto N. Martínez	Lecciones de Geología	4	(R.O.) 9 de diciembre de 1932. N° 4. p., 3, 4.
Amable Elías Salvador	Lecciones elementales de Física	3	(R.O.) 29 de diciembre de 1932. N° 21. p., 49.
José Gabriel Navarro	Por obras de que es autor	8	(R.O.) 14 de enero de 1933. N° 35. p., 6.

Fuente: Elaboración propia

La *Ley de Jubilaciones, Montepío Civil, Ahorro y Cooperativa* de 1931 tuvo una antecesora años atrás, de impacto considerable, aunque parecen ser escasas las huellas documentales que dejó tras de sí, incluídas las propias obras escritas beneficiarias que en buen número quedaron inéditas y desconocidas para la posteridad. El reporte de este hecho lo debemos a la dirección de la revista *El Magisterio Ecuatoriano*, que en su número de junio de 1918 informa:

Considerable ha sido la producción didáctica de nuestros antepasados, pues que la mayoría de los maestros para adelantar en su jubilación escribían textos por los que se les abonaban algunos años de servicio. Muchos de estos textos han quedado inéditos o no han circulado con profusión, siendo ésta la causa para que no se hayan podido apreciar los méritos, la novedad de muchas obras, inspiradas sin duda en una larga y concienzuda práctica pedagógica. (p. 142)

En este sentido, la revista solicita el envío de las obras escolares que se publicaren, y se compromete a estudiarlas y recomendarlas en su sección bibliográfica, obras tanto

nacionales como extranjeras. Este compromiso también se sustenta en el pedido que los directores dicen recibir constantemente por parte de los lectores, quienes a menudo les solicitan consejos y referencias.

4.4 LOS TEXTOS ESCOLARES EN EL SISTEMA INTUITIVO

Si el memorismo de los sistemas lancasteriano y lasaliano colocaban la centralidad del aprendizaje en los libros de texto, con el sistema pestalozziano-intuitivo el eje a cuyo alrededor orbitaba la enseñanza se desplazó hacia las *lecciones de cosas*. Más que del texto, considerado como un producto previamente elaborado y a ser simplemente «consumido» por los alumnos, las lecciones de cosas hacían uso de diversos materiales para estimular los sentidos, generando así aprendizajes experienciales y reflexivos en la *construcción* del conocimiento, siempre bajo la cercana supervisión del maestro, cuya figura también ocupaba un lugar central en el modelo. En este sentido y siguiendo a Manuel de Jesús Andrade, Rosemarie Terán (2015) refiere que las lecciones orales eran las que mejor canalizaban el aprendizaje objetivo “[...] puesto que permitían que los conocimientos fluyeran a partir de la observación de lo más simple, conocido y concreto a lo compuesto, desconocido y abstracto, sin violentar y enervar las facultades del niño” (p. 213).

En efecto, el pedagogo colombiano se opuso frontalmente a lo que él consideraba como excesivo uso del texto por parte de los HH.CC, puesto que a su criterio “Ayunos de criterio pedagógico se muestran los maestros y profesores que más creen en la eficacia de los textos que en las lecciones orales.” (Andrade, 1900, p. 44) Pero más aún, consideraba que los textos de los Hermanos Cristianos adolecían de falta de corrección pedagógica en la forma como estaban elaborados: mucha filosofía de las disciplinas y mucha abstracción conceptual (que a su entender debían dejarse para la secundaria y los estudios superiores) en vez de aprendizajes prácticos, entendibles, y al alcance de los niños, redactados en un lenguaje accesible a su edad. Como ya es sabido por nosotros, los primeros maestros profesionales ecuatorianos «hicieron escuela» en la enseñanza intuitiva, con lo cual ellos –apoyados por el material objetivo– asumieron un rol central en el proceso educativo, relegando los manuales a un segundo plano.

La conciencia que los maestros tenían de su protagonismo como un elemento central para la aplicación del enfoque intuitivo dejaba no solo a los libros sino también a los programas en un papel secundario, lo cual demuestra que las “lecciones de cosas” permitieron a los maestros un espacio de creatividad personal. El material escolar era ante sus ojos la verdadera infraestructura de la enseñanza intuitiva, lo que explica las constantes reclamaciones aparecidas en el Magisterio Ecuatoriano sobre la escasa importancia que las autoridades dieron a esta materia. (Terán, 2015, p. 230)

De hecho, apunta la autora que varios artículos publicados en *El Magisterio Ecuatoriano* denunciaban que, por ejemplo, la obra del Museo Pedagógico nunca se haya llegado a concretar, pues entre sus colecciones se debía contar con material objetivo para la enseñanza, además de que el mismo museo se habría constituido en tal.

En efecto, el 28 de abril de 1913 el Ministro de Instrucción Pública Napoleón Dillon decretó la fundación del Museo Pedagógico, anexo a la Oficina Central de Fomento de la Instrucción Primaria. Incluso hoy, ya transcurridos más de cien años del fallido intento, es de lamentar –sobremanera a nuestros fines– que el Museo Pedagógico nunca haya llegado a ver la luz. Dando lectura al artículo 5° del decreto, solo queda el ensueño de imaginar lo valioso que habría sido contar con el siguiente escenario:

Art. 5° En el Museo habrá un ejemplar de cada uno de los muebles, útiles, libros, & de enseñanza adoptados actualmente en las escuelas, y, en la sección retrospectiva, un ejemplar de los mismos objetos que antes se hubiesen usado, así como representaciones gráficas o plásticas de las costumbres escolares y del régimen escolar de épocas pasadas y de las actuales⁴².

Con todo, pese a la falta de atención del gobierno central al reclamo de los maestros, algunas autoridades locales fueron sensibles a la necesidad de contar con material escolar acorde con la enseñanza intuitiva. Así por ejemplo, en 1907 Nicolás López, Director de Estudios de Chimborazo, lamentaba la falta de recursos apropiados para las escuelas, al tiempo que llamaba a realizar cualquier sacrificio para conseguir cuanto fuese necesario para la enseñanza, en aras de los «grandes intereses nacionales». Asimismo, se quejaba de que la ley hacía imposición del texto como de un “Argos infalible, omnisciente y ubicuo, que prepara y resuelve desde el plan de estudios, los reglamentos de todas la enseñanzas, sus métodos y programas⁴³”. En lugar de ello, miraba con buenos ojos el ejemplo argentino:

El Consejo Nacional de Educación de Buenos Aires, en Diciembre del año próximo pasado: acordó que los textos, nunca indispensables, excepcionalmente necesarios, debían considerarse como auxiliares de la enseñanza; que usados en tal carácter no debían esclavizar al niño á ellos para aprender mecánicamente lo que ha de ser obra de reflexión é iniciativa propias (*Ídem*).

Apunta luego algunos detalles técnicos que, a su entender, debería tener un buen libro escolar:

- 1) Sujeción estricta á la verdad y carencia absoluta de espíritu sectario, cualquiera que fuese.
- 2) Método didáctico de acuerdo á la materia.
- 3) No estar recargados de datos, detalles estadísticos nimios ó de valor variable.
- 4) Lenguaje correcto, sencillo y adaptado al alumno.
- 5) Ser interesantes, útiles y morales; á menos sin caer en lo grotesco, ilustrados con gusto, escritos con vida, de modo que inciten á pensar, hagan sentir, si cabe, y despierten amor al estudio. (*Ídem*)

⁴² (R.O.) 3 de mayo de 1913. N° 199, p. 2157.

⁴³ (I.M) 1907 (s/f).

En este sentido, consideraba que los textos mejor logrados son los de origen norteamericano, dada su animación e interés, además de presentarse ejemplificados con episodios sencillos tomados de la vida real y de la naturaleza.

En suma, bajo la égida de la enseñanza intuitiva, más que demandantes de libros de texto los maestros lo fueron de material escolar. Este hecho tal vez logra dar cuenta –al menos en parte– del porqué del aletargamiento editorial que hemos identificado en los tres primeros lustros del siglo XX. Con todo, lo dicho no significa que el libro de texto haya sido completamente expulsado de la enseñanza, sino que simplemente se apuntó a mermar su tradicional monopolio en las aulas. En este orden de cosas, no hay que olvidar que entre los protagonistas del despertar editorial (1913-1915) también contaron maestros intuitivos como Fernando Pons o Carlos T. García. El primero, en efecto, criticó a aquellos muchos autores que –a su entender– “más noveleros que juiciosos, se han pronunciado acérrimos enemigos del libro, al que consideran poco menos que como un veneno” (Pons, 1915, p. 111). Si bien reconoce que se ha hecho un lamentable abuso de la enseñanza libresca, sostiene que no es por culpa del libro sino del mal uso que se hace de él. Por el contrario: “Entendemos nosotros que si éste se halla escrito según los principios de una sana pedagogía y manejado por un profesor entendido, no solo en útil, sino de todo punto necesario” (*Ibidem*, 113). De modo parecido, la señorita Rosa M. Stacey llegó a defender lo que consideraba el lugar debido del libro de texto en la enseñanza, contra las tendencias extremas que lo querían desterrar de las aulas escolares.

Exageradamente quiere ir la reforma entre nosotros al querer desaparezca de una manera absoluta el libro de manos del alumno. El libro es tan necesario como la explicación oral del profesor. La tierna inteligencia infantil, irreflexiva por edad, por no tener completo el desarrollo de sus potencias cognitivas, no puede aprovechar de una conferencia, si la misma no tiene donde releerla, consultarla y ampliarla. El libro es para el alumno lo que la Biblioteca pública para el sabio; y hasta hoy a nadie se le ha ocurrido hacer desaparecer las Bibliotecas. (Stacey, 1913, p. 7)

Entre los autores de nuestros textos escolares de Historia, Emilio Uzcátegui (1929 II), entiende que la aversión al libro se ha desencadenado por el uso y abuso que se ha hecho de él, pues para ser maestro no cabían más requisitos que tener buena voluntad y saber leer. Más aún, el problema educativo –dice– se reducía tan solo a la lectura, Pues “Adquirido esto, lo demás venía por añadidura. Para qué mapas, ábacos, pizarrones, cuadros, murales y más medios de instrucción?” (p. 51). Así las cosas, la siguiente descripción da cuenta de la única dinámica por largo tiempo practicada: “Cada niño se encargaba de memorizar el texto y el maestro no tenía más dificultad que hacer repetir, libro en mano, a los pobres alumnos, cuantas palabras venían consignadas en los libros” (*Ídem*). Con ese telón de fondo, no cuesta mucho imaginar por qué muchos llegaron a declarar la guerra a los manuales escolares.

Desde el extremo más intransigente, Manuel de Jesús Andrade opinaba que tan solo los libros de lectura debían ser empleados en las escuelas. Para el resto de asignaturas, en cambio, el maestro habría de dictar diariamente las clases como *texto*

hablado, planificando la víspera los métodos y procedimiento a emplear para cada lección. Pons (1915), desde su postura menos radical, sostenía: “El alma de toda enseñanza no ha de buscarse en el libro de texto, sino en el profesor que lo deba explicar” (p. 6). En suma, desde la visión del influyente pedagogo español, el texto debería ser el auxiliar del maestro para la exposición de las distintas disciplinas, mas no el protagonista central. De manera similar, Uzcátegui (1929) manifiesta que el libro no debe ser el competidor del maestro sino su colaborador y aliado; a su entender esta colaboración no debe prescindir de la intuición ni del trabajo motor que no deben ser desplazados. Considera también que unas materias más que otras necesitan del auxilio del libro, tal es el caso de la “Historia y la Geografía, enseñadas con magníficas narraciones, excelentes medios intuitivos, admirablemente demostrados, no pueden rechazar el texto” (p. 53). Afirma, por otra parte, que el texto cultiva el amor por los libros, por lo que la escuela debe proveer al niño de textos para que así adquiriera hábitos lectores, cosa que si no se cultiva desde la tierna infancia más tarde se hará muy difícil de conseguir.

4.5 LOS TEXTOS ESCOLARES EN EL SISTEMA HERBARTIANO

Lo mismo que la enseñanza intuitiva, el sistema de Herbart concedía un importante lugar al sistema de lecciones orales, ya que su doctrina era igualmente opuesta al excesivo memorismo de la educación libresca. Pero con todo, si el memorismo llegó a adquirir ciertos ribetes dictatoriales en la enseñanza tradicional, algo similar habría ocurrido con la aplicación del sistema de Herbart en terrenos de la oralidad. En este sentido, para Óscar E. Reyes (1931) la actividad de los maestros alemanes fue:

Sentando, por una parte, los principios de una reforma de evidente importancia, tendió, por otra, al absoluto destierro del libro y a la sofistería. El maestro tuvo que reemplazar, con su pregunta implacable y su verbosidad agobiante, el ímpetu de curiosidad o de iniciativa o de actividad creadora del alumno; y el alumno, a su vez, substituyó la biblioteca por el cuaderno de apuntes, y el anhelo de trabajo personal o de vocación con la destreza suficiente para no salir mal parado del tempestuoso interrogatorio. (p. 315)

Con todo, lo anterior vale para el reducido número de docentes profesionales que se apropiaron del herbartismo, pues para la inmensa mayoría de profesores la reforma planteada colisionó con la falta de recursos y materiales para la enseñanza, de modo que los maestros continuaron atados a la inercia rutinaria que imponía el monopolio del manual escolar, y en tal razón:

Se conforman con recuperar los textos de lección para transmitirlos según la pedagogía tradicional y catequística. Ciertos normalistas denuncian ya esta perversión y la segunda misión alemana, en su estudio previo de la situación pedagógica nacional de 1922, hace hincapié en la necesidad de reorientar la enseñanza del herbartismo y su difusión en las escuelas. (Sinardet, 1999, p. 39)

Por lo demás, tampoco se piense que el sistema herbartiano se declaró enemigo acérrimo del libro de texto, pues no hay que perder de vista que el modelo –a diferencia del pestalozziano– tendía a la enseñanza disciplinar y formalista, es decir, compartimentada en campos específicos de conocimiento, diferenciándose en ello de la enseñanza generalista de los maestros intuitivos. En ese contexto, los manuales escolares, escritos a propósito para las distintas disciplinas, tendrían algún grado mayor de acogida (sin que –en teoría– debieran ser los protagonistas) que en el sistema pestalozziano. Sin embargo y de cara a los viejos manuales con sus consabidas falencias, los pedagogos alemanes emprendieron la escritura de nuevos textos para la enseñanza de sus alumnos, si bien los mismos no tuvieron mayor difusión fuera de sus propias clases. Así por ejemplo, antes apuntamos que el profesor Himmelmann publicó dos textos sobre Geografía Nacional y Método de Geografía, los que pese a lo dispuesto por las autoridades centrales nunca llegaron a generalizarse en todo el país.

Otro tanto sucedió con el texto *Zoología Botánica* del profesor Augusto Rubbel, “que no llegó a publicarse, aunque si tuvo amplia difusión entre los alumnos de los normales capitalinos” (Gómez, 1993, p. 100). Con todo, muchos de los manuales compuestos por sus discípulos –los maestros ecuatorianos graduados de los normales– sí pasaron a imprenta. En este sentido, el aporte de la Segunda Misión Alemana también fue muy importante: “Los profesores Huras, Peisker y Koeper se destacaron en la nacionalización de textos de las distintas asignaturas, componiéndolos personalmente o asesorando a los maestros ecuatorianos en esa materia” (*Ibidem*, 80). Asesoría que llegó a dar algunos buenos frutos (cuadro 16).

Cuadro 16
Textos escolares escritos por maestros normalistas ecuatorianos

NOMBRE	TEXTO	FECHA DE GRADUACIÓN
Carlos T. García ⁴⁴	Nuestro primera libro de lectura (Coautor: F. Pons)	9 de enero de 1909
César Sylva	Hogar y Escuela (Coautor: Leonidas García)	13 de julio de 1915
Ulpiano Navarro	Lecciones de Geografía general	19 de julio de 1916
Óscar Efrén Reyes	Breve Historia General de Ecuador	19 de julio de 1916
Leopoldo Chávez	Libro de lectura primaria (Coautor: Francisco Koper)	19 de julio de 1916
Luis Augusto Mendoza	Lecciones de Geografía del Ecuador	27 de julio de 1919
Aquiles Pérez	Geografía del Ecuador	6 de julio de 1926

Fuente: Elaboración propia

⁴⁴ Nótese que Carlos T. García (muy auspiciado por Pons) fue el único autor del primer periodo del normalismo, antes de la llegada de las Misiones Alemanas.

De manera personal, el profesor Huras escribió varios textos sobre aritmética, geometría, canto y metodologías; el profesor Peiskel también elaboró un texto de matemáticas. Por su parte, la señorita Koschel escribió un texto de didáctica, mientras que el profesor Koeper, en coautoría con el normalista ecuatoriano Leopoldo Chávez, elaboró un libro de lectura para los primeros grados de la escuela primaria.

Sin lugar a dudas, una buena parte del renacer editorial en el Ecuador se debió al impulso dado por las dos Misiones Pedagógicas Alemanas, lo mismo que el auspicio de la primera etapa del normalismo objetivo, pues “fue decisivo el aporte de Pons a maestros y autores de Textos” (Terán, 2015, p. 240), sin olvidar por supuesto el importante aporte de la señorita Rosa M. Stacey. En suma, la visión «moderada» sobre el uso correcto y «dosificado» del libro de texto animó una renovada producción editorial, lo cual sin duda impactó en el estilo y la concepción didáctica con los que los manuales de esta nueva generación fueron elaborados.

4.6 TIPOLOGÍA Y DIDÁCTICA DE LOS NUEVOS TEXTOS

Como quedó sentado líneas atrás, los primeros textos escolares ecuatorianos fueron escritos de acuerdo con el método catequístico, en una dinámica de preguntas y respuestas que por lo general debían ser repetidas al pie de la letra. Pues bien, en el periodo 1913-1915 se dejan escuchar las primeras voces críticas en contra de dicho método (aunque Andrade ya no lo aplica en sus textos de 1899) las que le increpan su validez pedagógica. Por ejemplo, en los informes favorables al manual geográfico de la señorita Rosa M. Stacey (Recogidos en las páginas iniciales del libro) Fernando Pons celebra: “Ese vicioso procedimiento de escribir trataditos en esa ingrata forma catequística, con preguntitas y contestaciones estereotipadas, que tanto ha contribuido a viciar la enseñanza escolar, ha logrado Ud. evitarlo” (Stacey, 1913, p. 20). También los Hermanos Cristianos llevaron a cabo una reforma en este sentido. En el prólogo del *Compendio de la Historia del Ecuador* de 1915 leemos: “En el plan seguido en el presente textito, hemos preferido el método nuevo, que a nuestro juicio es el mejor, y según el cual la enseñanza de este ramo en las clases inferiores debe ser ante todo monográfica.” Luego y en tres párrafos que delatan lo difícil que resultó desprenderse de aquel inveterado memorismo –tan arraigado en la escuela tradicional– continúa explicando el significado de *relato monográfico*.

En consecuencia, después de cada resumen, que ha de aprenderse casi al pie de la letra, figura un solo hecho histórico o alguna reseña biográfica; siendo esto, precisamente lo que significa todo relato monográfico.

El maestro podrá servirse ventajosamente de los relatos monográficos, ya sea exponiéndolos oralmente a los alumnos, ya también ejercitando a éstos en la lectura de los mismos. Después de cada relato, hemos colocado una conversación, a fin de ilustrar mejor las inteligencias infantiles; va enseguida un vocabulario, con el significado de los términos y giros empleados en el texto.

Aunque en la conversación constan algunas preguntas correspondientes a cada número del relato, queda al arbitrio del maestro al

ampliarlas o multiplicarlas, según la inteligencia y categoría de sus alumnos.

De manera que, aunque ya no era necesario memorizar las lecciones completas, al menos los resúmenes sí debían ser repetidos «casi al pie de la letra». Se nota en todo caso que también se reserva un lugar importante a las lecciones orales, tan queridas como hemos visto a la enseñanza intuitiva. En suma, en esta renovada generación de manuales escolares llegó a desaparecer el método catequístico de preguntas y respuestas, y su lugar pasó a ser ocupado por un estilo de redacción más libre y abierto. De todas formas, en la mayor parte de los nuevos textos se sigue extrañando la presencia de gráficos e ilustraciones que animen, amenicen y acompañen la exposición escrita de los contenidos.



5. Fuentes y antecedentes de los primeros textos nacionales de Historia

El modelo centralista de la metrópoli no solo supuso la absorción centrípeta de la administración y el control económico sobre las colonias, sino que también se tradujo en la centralización de la cultura oficial, única contemplada dentro del sistema de estudios¹. A pesar de esta realidad, en el siglo XVIII las voces de Espejo y de Velasco se alzaron en pos de reivindicar un lugar y hacer un nombre propio a la «cultura quiteña», particularizándola tanto de España como de las demás territorios administrativos coloniales. Ambos intentos no lograron echar prontamente raíces, en el primer caso en razón de la corta vida de que gozó la Escuela de la Concordia (también conocida como Sociedad Patriótica de Amigos del País), extinta prematuramente con la muerte de su miembro más activo: Eugenio Espejo. Y en el segundo caso, porque a pesar de que Velasco concluyó su historia en 1789, esta no fue dada a la imprenta sino hasta las décadas tercera y cuarta del siglo XIX, ya inaugurado el periodo republicano.

La ausencia de estudios históricos y el desinterés generalizado por incursionar en el pasado regional, fueron dos rasgos que la educación colonial trasladó al sistema de enseñanza republicano. A más de eso, la falta de tradición en el trabajo de recuperación archivística de fuentes primarias y el desconocimiento de al menos algunos rudimentos de técnicas arqueológicas en nuestro medio, supusieron un serio obstáculo al desarrollo de una disciplina histórica sobre lo nacional. Sumado esto a la inexistencia de tradición escolar en el estudio de la disciplina, es pues de esperar que durante las primeras décadas de vida independiente, la enseñanza de la Historia haya sido más que modesta y accesoria dentro de los primeros planes de estudios del país, por más que ya se la mencione en los primeros programas del rudimentario sistema educativo en construcción.

No obstante, a media que avanzaban los años de vida republicana independiente, la historiografía ecuatoriana sufrió de un lento aunque sostenido proceso de desarrollo, en la misma medida en que los estudiosos del pasado fueron incorporando nuevas metodologías y técnicas para indagar en el pasado, en atención también a las prescripciones de las distintas corrientes de pensamiento filosófico y científico conforme iban adquiriendo carta de naturalización en el país. El mayor grado de institucionalización de estos estudios tuvo lugar a partir de 1909 con la fundación de la «Sociedad Ecuatoriana de Estudios Históricos Americanos» bajo la dirección del Arzobispo Federico González Suárez, y que más tarde, en 1920, llegaría a ser la

¹ Aunque bien vale apuntar como excepción el estudio del *Runa shimi* (kichua en el Ecuador) o lengua del incario, vehículo principal para la evangelización de los indígenas. A estos efectos, el primer Sínodo de Quito reunido en 1570, determinó que se requiera de los curas doctrineros: “que sepan la lengua de los indios que es general en este nuestro Obispado” (en: Vargas, 1978: 19).

«Academia Nacional de Historia», en cuyo seno reunía los principales historiadores del Ecuador.

Poco a poco, la escuela fue incorporando los nuevos datos y estudios a su repertorio de contenidos, aunque también tuvo reticencias en aceptar operar varios cambios, cosa que iremos desarrollando a lo largo de los capítulos venideros. El foco específico del presente capítulo se centra en una muy breve descripción del desarrollo de los estudios históricos en el país, yuxtaponiéndolos junto con la producción de nuestros textos escolares, de los que haremos una caracterización general. Los hiatos y puntos de unión entre ambas historiografías también es algo que iremos deshilvanando a lo largo de los siguientes capítulos.

5.1 LOS PRIMEROS PASOS DE LA HISTORIOGRAFÍA ECUATORIANA Y SU INCLUSIÓN EN LOS MANUALES ESCOLARES

Gracias al reporte del sacerdote dominico José María Vargas O.P. en su obra *Historia de la cultura ecuatoriana* (1968), nos ha sido posible identificar la mayor parte los textos escolares de historia nacional para el periodo bajo estudio. A esta lista agregamos (cuadro 18) los manuales escolares escritos por Roberto Andrade, Leonardo Moscoso y Emilio Uzcátegui, no reportados por el historiador chordelense (Más adelante, Ayala Mora (2015) también realiza un reporte de los últimos textos, los que para entonces ya habíamos identificado en archivos y bibliotecas).

Ahora bien, en su estilo tratadista, los manuales escolares de historia no se escriben como obras informativamente novedosas, en el afán de arrojar nueva luz sobre el pasado, ya que más bien, los datos que en ellos se recogen suelen tomarse de obras especializadas, a menudo enciclopédicas, y se presentan en un formato divulgativo que por lo general se muestra sencillo y acotado, acorde con su naturaleza de obras didácticas. Por lo tanto, la producción de textos de Historia nacional y la misma inclusión de esta materia en el currículo requerían contar con algún bagaje preexistente de estudios sobre la materia.

Pues bien, ¿cómo se inauguró la vida republicana del Ecuador en materia de estudios históricos? En rigor, la historiografía ecuatoriana nació anacrónicamente –corrían todavía tiempos coloniales– cuando entre los años de 1788 y 1789 el jesuita Juan de Velasco ponía punto final a cada uno de los tres tomos de su magna obra, *Historia del Reino de Quito en la América Meridional*. Sin embargo, Velasco –cuya vida se apagó en 1792– murió con el gran pesar de nunca haber visto publicado su trabajo, pues aunque este contó con todas las aprobaciones requeridas (incluida la real) y el financiamiento correspondientes, la pereza de la burocracia peninsular –a decir de Pareja Diezcanseco (s/f)–, la propia muerte del autor, la invasión napoleónica a España, seguida de la independencia de sus colonias, dejaron sin efecto real la orden de publicación, emitida ya en 1789.

Cuadro 17
Primeros textos ecuatorianos de Historia nacional

AÑO	TÍTULO	AUTOR
1871	Compendio de historia del Ecuador, arreglado para las escuelas y colegios de la República	Pedro Fermín Cevallos
1881	Compendio abreviado de historia del Ecuador	G.M. Bruño (HH.CC.)
1899	Historia del Ecuador para los niños	Roberto Andrade
1915	Historia elemental de la República del Ecuador	Federico González Suárez
1915	Compendio de Historia del Ecuador, arreglado para las escuelas de la República	Camilo Destruge
1915	Compendio de Historia del Ecuador	G.M. Bruño (HH.CC.)
1920	Historia de la República del Ecuador	José Le Gouhir
1920	Compendio de la Historia General de la República del Ecuador	Leonardo Moscoso
1922	Lecciones elementales de la Historia General de la República del Ecuador	Leonardo Moscoso
1929	Historia del Ecuador para la enseñanza de historia patria	Emilio Uzcátegui
1931	Compendio de Historia patria	Belisario Quevedo
1931	Historia de la República. Esquema de ideas y hechos del Ecuador a partir de la emancipación	Óscar Efrén Reyes
1938	Breve Historia general del Ecuador	Óscar Efrén Reyes

Fuente: Elaboración propia

Desde su exilio en Faenza, Velasco mantuvo una fluida correspondencia con el Ministro Secretario de Estado y de las Indias, Antonio Porlier, por cuyo medio consiguió que la *Historia del Reino de Quito* fuese estudiada y sometida a la censura de la Academia Española de Historia. Porlier recibió los manuscritos originales de los tres tomos de la obra (Historia Natural, Antigua y Moderna del Reino de Quito), y, en Faenza, el jesuita riobambeño conservó otro manuscrito de su puño y letra. Temeroso del destino que podría correr su trabajo, nuestro primer historiador encargó a su sobrino, el novicio Joseph Dávalos y Velasco –quien, a la sazón, también se encontraba en Faenza– “[...] entregar el manuscrito al primer quiteño distinguido que pasase por Italia, para que lo editase” (Jijón y Caamaño, 1918 [1986], p. 85). En atención a este pedido, la custodia del manuscrito fue confiada a Don José Modesto Larrea, quien a su vez y en calidad de Encargado de Negocios del Ecuador en París habría encargado la publicación al médico francés Abel Victorino Brindin, en 1837.

No se sabe con certeza si Brindin recibió efectivamente la obra de manos de Larrea, y además, de acuerdo con Jijón y Caamaño, la referida publicación solo alcanzó hasta el Libro III de la Historia Antigua. En todo caso, tal parece ser que la misma no llegó a tener ningún impacto: “La desarreglada y extraviada edición del médico Brindin no puede tomarse en consideración” (Pareja Diezcanseco, s/f, p. 17). También se reporta

una edición italiana en 1842, igualmente extraviada². De las primeras ediciones, la que mejor se conoce fue publicada en París (Librarie de Gide) en 1840 por el hispanoamericanista francés Henri Ternaux-Compans; se trata de un extracto de la *Historia Moderna* y del texto íntegro de la *Historia Antigua*, los que fueron publicados entre los 20 volúmenes de la colección *Memorias Inéditas*, en la que se recogen textos de toda Hispanoamérica. Ternaux-Compans no consideró publicar la *Historia Natural* por cuanto, en su opinión, la misma habría sido ya superada por la ciencia de su tiempo.

Poco después de estas ediciones extranjeras y bajo la dirección de Agustín Yerovi, en los años de 1841, 1842 y 1844 por fin se publicó en Quito el texto castellano de la historia velasquista. La base de esta publicación fue el manuscrito que Don José Modesto Larrea recibiera del sobrino de Velasco a su paso por Italia; el propio Larrea corrió también con los gastos de la edición. Claramente, la decisión de poner la obra en manos de un mecenas ecuatoriano se reveló altamente acertada. En definitiva, medio siglo debió pasar desde la conclusión de la *Historia del Reino de Quito* y de la muerte de Velasco, para que la obra llegara finalmente a publicarse. Los quiteños, súbditos de la Corona española, nunca llegaron a conocer la obra de su compatriota, ni tampoco la conocieron en tanto que colombianos. Solo tras poco más una década de cambiar su denominativo al de ecuatorianos, pudieron contar con la obra de Velasco, la que por vez primera les dotó de un relato histórico-literario propio y particular.

Revisando los planes de estudio en el capítulo anterior, hemos visto que ya desde el primitivo decreto floreano de 1831 se incluyó la enseñanza de la Historia para el nivel secundario, pero solo con carácter de opcional. Posteriormente, en el reglamento de estudios de 1838 se habla por primera vez de Historia nacional –junto con la extranjera– para el mismo nivel secundario, aunque la asignatura mantuvo su carácter opcional y, en el mejor de los casos, podía extenderse (en función de los recursos de las parroquias) al nivel primario. Siendo que la obra de Velasco permaneció desconocida durante la primera década de vida independiente ¿cómo se pudo estudiar Historia nacional?, ¿sobre la base de qué fuentes accesibles a los maestros? No queda sino suponer que entre la disyuntiva de estudiar o no Historia nacional, la segunda debió ser la elección más recurrente. Probablemente las lecciones fueron orales, fundadas en los sucesos más próximos que se conservaban en la memoria colectiva; muy seguramente, los relatos referidos a los recientes hechos de la independencia.

Luego de su publicación en Quito, La *Historia del Reino de Quito en la América Meridional* se mantuvo como la única obra de referencia histórica en el neonato país por casi tres décadas, hasta la publicación, en 1870, del *Resumen de Historia del Ecuador desde su origen hasta 1845* por Pedro F. Cevallos. El impacto de la obra velasquista en el país fue inmediato, aunque nos resulta imposible determinar cómo fue su ingreso y acogida en las aulas escolares:

² Dentro del volumen intitulado: *Viaggi, relazioni e memorie relative alla Scoperta alle Antichità ed alla Storia delle bellissime e vaste Regioni del Peru de Quito e dal Messico scritta dal Montesinos, dal Velasco e dal Torozomoc*. Publicada en Prato de Toscana (1842)

Grande ha sido la influencia ejercida por la Historia del P. Velasco en el Ecuador y fuera de él; y poco tiempo había transcurrido desde la publicación de la obra en Quito, cuando la historia Shyris y Duchicelas era universalmente aceptada en nuestra patria. (Jijón y Caamaño, 1918 [1986], p. 35)

Para cuando en 1863 se emitió un nuevo plan de estudios, se contaba ya con la *Historia del Reino de Quito* desde hacía más de dos décadas. A diferencia de las anteriores leyes, en este documento se dio prelación al estudio de la Historia del Ecuador, de manera ya obligatoria para el nivel secundario (la sección de primera clase), aunque la asignatura continuó manteniendo el carácter de optativa para la primaria.

5.2 LA OBRA HISTÓRICA DE PEDRO FERMÍN CEVALLOS Y LA EMERGENCIA DE LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA NACIONAL

Pedro Fermín Cevallos es el primer historiador ecuatoriano en todo el rigor del término, es decir, el primer historiador nacido en suelo del Ecuador como república soberana e independiente (y haciendo gala de su nueva denominación). Desde 1870 el *Resumen de Historia del Ecuador desde su origen hasta 1845* vino a ser la segunda obra de referencia sobre historiografía nacional tras el pionero relato velasquista, y la primera en relatar los sucesos inmediatamente previos y posteriores a la fundación del país. En el prólogo de los seis tomos de que se compone su obra, Cevallos deja claramente sentado que en lo relativo a los tiempos «prehistóricos» su trabajo no hace más que repetir, comentar y divulgar a Velasco, mientras que para los tiempos «históricos» se sustenta en documentos coloniales de primera mano (posibilidad vetada a Velasco en su lejano exilio), en las relaciones de los cronistas, y en un contemporáneo suyo; el clásico autor hispanoamericanista William Prescott.

Con este escenario de fondo, Cevallos pudo ahondar más en los tiempos coloniales, periodo sobre el que llegó a rectificar en algunos puntos a Velasco e incursionar tanto en las campañas independentistas cuanto en la época grancolombiana y la primera etapa republicana, hasta 1845, sucesos estos últimos de los que el autor –nacido en 1812– fue testigo presencial. Con todo, la publicación de su trabajo no fue tarea sencilla: el desinterés generalizado por la Historia local, sumado a la débil conciencia nacional con que los primeros ecuatorianos llegaron a la vida independiente, en un escenario donde los intereses de bandería política pesaban más que la cualquier otra cosa, postergaron por casi una década la publicación de la importante obra histórica del escritor ambateño. Un par de años antes de que el libro fuese dado a la imprenta, un coterráneo de Cevallos y al igual que él, eximio representante del romanticismo ecuatoriano, Juan León Mera (1868 [s/f]), ponía de manifiesto:

Un amigo nuestro tiene escrita, hace mucho tiempo, la Historia de la República del Ecuador. Ha trabajado con infatigable constancia buscando buenos documentos e indagando los hechos dignos de la historia. Esto y sus conocimientos en la geografía y cronología de nuestro pueblo, su prescindencia de la política, y el carácter manso y tolerante que le distingue,

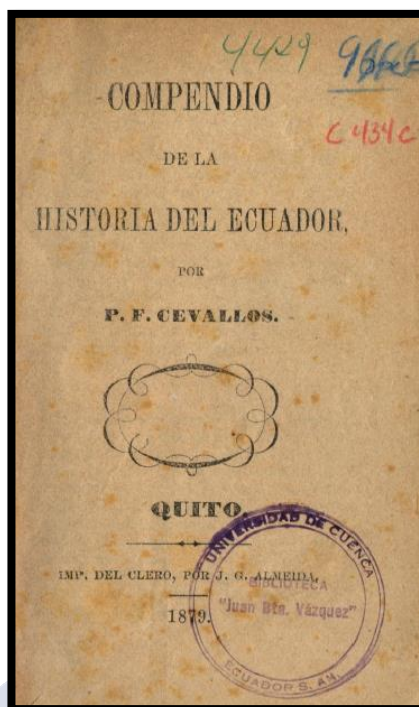
nos hacen esperar que sea acertada la manera con que relate y aprecie los acontecimientos. [...] Pues, ¿por qué no está publicada la Historia del Ecuador, a todas luces necesaria? Porque se ha visto apreciado sin duda en el autor, no su mérito como literato, sino sus antecedentes como político. ¿Qué importa, se habrá dicho, que haya escrito un buen libro, si no pertenece a nuestro bando? ¿Y puede haber nada bueno, si el escritor no es de los nuestros? Buena pamplina ha de ser todo cuanto refiera y no hay que prestarle el menor apoyo. (p. 173)

Efectivamente, ya en la Asamblea de 1861 se dictó un acuerdo pidiendo al gobierno la publicación del *Resumen*, hecho que nunca llegó a verificarse pues en 1870 Cevallos tuvo que acudir a Lima (ciudad que contaba a su haber con varias casas editoriales) para ver concretada su obra. Pero más allá de la amistad que los unía, entre el propio Mera y Cevallos había un hiato de ideología política que los diferenciaba, pues mientras este dejaba ver una tendencia más bien liberal, aquel era un defensor a ultranza del conservadurismo católico, lo cual no fue óbice para que Mera supiese reconocer la gran valía que la obra histórica de Cevallos habría de tener para el país. Recuérdese que Juan León Mera mucho se preocupó por desentrañar aquella «ontología ecuatoriana» sobre cuyas bases se fundaría la identidad nacional, y que en esta empresa, asumía que la literatura (particularmente la poesía) contendría la esencia misma del ser nacional.

La gran circunspección que caracterizaba a Cevallos lo condujo a detener su trabajo en tiempos de la Revolución Marcista de 1845, por cuanto no quería relatar los acontecimientos de manera apasionada, permeado de sus compromisos políticos, ni herir las susceptibilidades de algunos de sus contemporáneos. Es de lamentar, sin embargo, que esta actitud de distanciamiento discreto nos haya privado de contar con el aporte de Cevallos en cuanto cronista de los sucesos posteriores al movimiento de marzo del 45, hechos de los que fue testigo de primera mano. Pero bien, a pesar del desinterés inicial, luego de transcurridos dieciséis años de la primera edición del *Resumen*, los tomos se volvieron muy difíciles de encontrar dada la avidez de los lectores de contar con tan importante obra, de modo que el autor resolvió realizar una segunda publicación en Guayaquil, en el año de 1886.

Naturalmente, la enciclopédica obra del historiador ambateño no fue pensada para uso escolar, ya sea por lo complejo de su redacción, ya por lo voluminoso de su formato. Empero, Cevallos era plenamente consciente de que incluir el estudio de la Historia entre las primeras letras se presentaba como un medio muy eficaz para la difusión de los ideales y los sentimientos nacionales. Por este motivo, el autor no tardó en extractar del *Resumen* un texto didáctico para uso de las escuelas del país: el *Compendio de la historia del Ecuador*, texto que fue oficializado para toda la república el 29 de septiembre de 1871 por el Consejo General de Instrucción Pública. Así pues, corresponde también a Pedro Fermín Cevallos el mérito de ser el primer ecuatoriano en escribir un texto escolar.

Gráfico 19
Portada de la Edición de 1879 del
texto de Pedro Fermín Cevallos



Fuente: Centro de Documentación
Regional Juan Bautista Vázquez.
Cuenca

Para redactar el *Compendio*, el autor se preocupó de adaptar el texto a los preceptos pedagógicos de su tiempo, de manera que acudió por consejo al Hermano Director de las Escuelas Cristianas, quien lo persuadió por el método catequístico “[...] porque, ántes de componerlo, me informó el Hermano José, Director general de las escuelas cristianas, que esta forma era la más á propósito para la enseñanza de los niños.” (Cevallos, 1879: en contraportada³). Lo mismo que el *Resumen*, el *Compendio* de Cevallos inicia con la revisión de los aspectos físicos del país, y toma como límite final el año de 1845, por la razón que ya hemos dado cuenta en líneas anteriores:

M. Continúad con la narración de los sucesos posteriores.

D. ¡oh! No, señor, porque para la narración de sucesos en que hemos sido actores ó siquiera hecho de padrinos; esto es, para los de un tiempo en que aún imperan candentes el amor propio, las afecciones y los odios, hallo muy difícil, no el dar con la verdad, sino el hablar conforme á la verdad y con calma, rectitud y buena fé; y así, contentaos con el conocimiento de los referidos hasta 1845. (Cevallos, 1871, p. 428)

Luego de transcurridas casi cinco décadas de su publicación, Jijón y Caamaño (1918 [1986]) reporta que del *Compendio* de Cevallos “[...] se han hecho varias ediciones y

³ En este estudio se ha utilizado la edición de 1879. De cualquier forma, para cimentar la fecha inicial, de aquí en adelante la citaremos con el año de 1871.

aun se usa en los colegios” (p. 35), con lo cual podemos hacernos una clara idea de lo sostenido y duradero de su impacto.

El segundo manual escolar ecuatoriano, el Catecismo de *Geografía del Ecuador*, fue escrito por Juan León Mera en 1873. Al final del libro se adjunta un breve capítulo de historia que avanza hasta el año en que el autor puso punto final a su trabajo. Y es que a diferencia de Cevallos, Mera no tuvo reparos en continuar su relato hasta el presente más inmediato a él, aunque con la sola excepción de algunos cortos pasajes, en general trata de los hechos de manera neutral, sin comprometerse demasiado en empeñar juicios de valor desde su impetuosa militancia política conservadora.

5.2.1 El manual de los Hermanos Cristianos

Vendrá luego el aporte de los Hermanos Cristianos, cuya extensa producción editorial de manuales escolares no llegó a descuidar la Historia. Su primer texto de 1881 se apoya en gran medida en la obra escolar de Cevallos, llegando a repetir algunas de sus secciones incluso al pie de la letra.

Como introducción se ha puesto un breve relato sobre el descubrimiento y conquista del Nuevo Mundo. En algunos párrafos de la obrita no se ha hecho mas que dividir ó abreviar algunas respuestas del importante Compendio escrito por el señor P. F. Cevallos. (HH.CC. 1881, p. 3)

El último capítulo de este manual lleva el título *La República del Ecuador de 1850 a 1881*, es decir, también extiende el relato histórico hasta la fecha de su publicación. Para cuando se editaron estos dos primeros manuales de Historia patria, la pauta estaba marcada por el plan de estudios de 1863, cuyo contenido no sufrió mayores modificaciones en el plan de 1878 que le sucedió. Recordemos que en ambos el estudio de la Historia aparece como opcional en el nivel primario, corriendo “por disposición del consejo académico ó por voluntad del maestro⁴” la opción por dictar esta asignatura, que en cambio sí aparece como obligatoria para el nivel secundario, determinándose además la preferencia por la Historia del Ecuador en el caso de las secundarias de primera clase.

El *Reglamento de Escuelas Primarias de los HH. CC.* de 1873, que fuera oficializado para toda la república por García Moreno, también fue otro importante marco rector de referencia. En lo que atañe a la Historia, hemos visto que el Reglamento deja muy poco lugar al estudio de este ramo, puesto que debía compartir su más que modesta carga horaria con otras asignaturas de acuerdo con el criterio del maestro. En el mejor de los escenarios (suponiendo que el maestro resolviese por impartir solamente historia en el horario previsto) en las escuelas de una clase los alumnos podrían recibir dos horas semanales de historia, mientras que las escuelas de tres clases, solamente podrían recibir esta asignatura en la segunda clase o intermedia, y nada más que una hora semanal (Ver cuadro 3).

⁴ Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1863. p., 143, 144.

Aunque en estas primeras décadas de vida independiente el estudio de la Historia nacional fue muy precario, cuando no inexistente del todo, es previsible que la publicación de los primeros manuales escolares de Historia patria en el 71, 73 (un capítulo) y 81, debió servir de algún estímulo para que los docentes optasen por impartir esta asignatura. Además, el hecho de que los HH.CC. hicieran el esfuerzo por publicar su propio texto, debió ser aliciente para que el estudio de la Historia cobrase bríos dentro de sus aulas, y por extensión, en las demás escuelas del país (aquellas donde se podrían permitir la compra de textos).

Por otra parte, no deja de resultar curioso el criterio de periodización histórica recogido en el *Reglamento de las HH.CC.*: “Las divisiones de la Historia Sagrada están señaladas naturalmente en ella según las épocas de que consta: la de la historia nacional debe fijarse por los periodos presidenciales.” (Yon-José, 1988 [1873], p. 470). Pese a que para entonces ya se contaba con el texto de Pedro Fermín Cevallos en que consta una periodización bastante más amplia y compleja de la Historia nacional, el *Reglamento* tomó en cuenta tan solo el estudio de las ocho presidencias que hasta ese entonces tuvo el Ecuador desde su fundación. Lo más probable es que la difusión del *Compendio* haya sido todavía muy limitada, a menos de dos años de su primera edición.

En todo caso, tal parece ser que los textos hasta ahora citados tuvieron una limitada circulación en la mayor parte de escuelas del país, ya que como refiere Ayala Mora (2015), a finales del siglo XIX lo más común era que los alumnos tomaran «copiados» de la asignatura de Historia, los que llegaron a tener mayor difusión gracias al uso de la máquina de escribir y del mimeografiado. En el capítulo anterior abordamos la importancia de este material en las escuelas del país, cuando por falta de material impreso muchos maestros se volvieron en autores de sus propios textos (en poco casos, como el de la maestra Blanca Margarita Abad –para la materia de Gramática– su mimeografiado llegó a ser publicado en formato libro y más ampliamente divulgado).

5.2.2 El cambio de siglo y la revisión histórica de Monseñor Federico González Suárez

Por designación del Papa Pío X, Monseñor Federico González Suárez se constituyó en cabeza de la Iglesia ecuatoriana al recibir la mitra arzobispal de Quito en el turbulento año de 1906, que es cuando el régimen liberal sancionó definitivamente el carácter laico de la educación ecuatoriana. Para entonces, la imagen señera de González Suárez ya figuraba entre los personajes más connotados y polémicos del Ecuador, tanto en su faceta político-pastoral como en la de reconocido historiador. Desde 1890 el ilustre prelado inició la sucesiva publicación de los siete enciclopédicos tomos que componen su obra, *Historia General del Ecuador* y del *Atlas arqueológico*; larga tarea que se dilató hasta el año de 1903.

De cara a este nuevo e importante aporte a la historiografía nacional, el Ministerio de Instrucción Pública consideraba: “Que debe estimularse la publicación de obras y estudios sobre la historia nacional; y el que Sr. Dr. D. Federico González Suárez,

Arcediano de la Iglesia Metropolitana, es de reconocida competencia como historiador y literato⁵". Por esta razón, decretó la publicación inicial de 500 ejemplares de la obra, a ser distribuidos entre las universidades, colegios, tribunales de justicia y bibliotecas de todo el país, además de que se podían remitir ejemplares a canje a gobiernos y corporaciones científicas o literarias extranjeras. Así pues, la educación ecuatoriana contaba con una nueva fuente para la enseñanza de la Historia nacional, la cual no solo vino a aportar nuevos datos, sino que además emprendió en la revisión de algunos puntos narrados en las obras que le precedieron.

El historiador cuencano Gabriel Cevallos García llama la atención sobre la no correspondencia del título *Historia General* con el contenido de la obra, ya que el grueso de la misma trata de la historia colonial, con excepción del tomo I y del *Atlas Arqueológico* que retroceden al periodo precolombino. Y si la proyección se extiende a los tiempos más recientes:

[...] no llega, siquiera, a estudiar los pródromos de la emancipación, mucho menos las luchas independistas, la organización republicana del Estado democrático y la vida del país, que, desde 1830, es decir desde su separación de la Gran Colombia, se extendió ante la mirada del historiador hasta 1900. (Cevallos, 1987, p. 197)

Y es que, a decir de Carlos de la Torre (1995) "[...] sus labores pastorales le quitaron el tiempo necesario para cumplir tan complejo y ambicioso proyecto" (p. 24). Su tratamiento de la historia colonial se sustenta en un criterio distinto al de sus antecesores: por ejemplo, en el *Resumen* de Pedro F. Cevallos –que señala haber leído con ansia y anhelo– dice echar de menos "[...] la parte que el elemento religioso no podía menos de tener en nuestra historia, en la que no era posible pasar en silencio la participación que la Iglesia había tenido y la influencia que había ejercido en el descubrimiento, conquista y colonización de estas comarcas" (González Suárez, 2011 [1890], p. 1) De su factura, González Suárez sí asignó gran protagonismo al papel jugado por la Iglesia en las dinámicas de la sociedad colonial, lo que en cambio y a criterio de Szaszdi (1964) hace de la obra algo más parecido a una historia eclesiástica que a cualquier otra cosa. Pero más allá de ello, un avance importante en la obra del ilustre prelado fue su intensa actividad en la búsqueda de fuentes directas, en varios archivos históricos, que le permitiesen sostener documentadamente sus datos y afirmaciones. González Suárez fue el pionero en hacer uso de esta técnica en el Ecuador.

Los estudios históricos comienzan apenas entre nosotros: yo he sido el primero que ha hecho un viaje a Europa con el único objeto, no de pasearme ni menos de divertirme, sino de estudiar en los archivos de nuestra Madre Patria, los documentos con que intentaba escribir la Historia general del Ecuador. (González Suárez, 1995 [1937], p. 324)

González Suárez acudió, pues, a los archivos de "Simancas, Sevilla, Alcalá de Henares, Madrid, Buenos Aires, Santiago de Chile, Lima y casi todo el Ecuador" (De

⁵ (R.O.) 20 de agosto de 1890. N° 257, p. 1923.

la Torre: 1995 p. 215) de donde extrajo valiosa información de primera mano que le permitió reconstruir documentadamente el pasado de la Real Audiencia de Quito, de manera ordenada y sistemática. Uno de sus propósitos era contribuir al desarrollo de la conciencia nacional a partir de referentes pasados, en una relación de continuidad, pues en sus propias palabras “hoy los ecuatorianos somos lo que somos, porque ayer fuimos lo que fuimos” (González Suárez: 1995 [1937], p. 314). Ahí precisamente radica su interés por desentrañar el pasado colonial del país, empeño que lo llevó todavía más atrás en el tiempo.

Sobre la etapa precolombina, si bien es corto el espacio que González Suárez dedicó a este periodo en su *Historia General*, él es a justo título considerado como el padre de la arqueología ecuatoriana, pues tanto en esta como en otras publicaciones menos voluminosas, incursionó en el estudio de los restos de cultura material dejados por los antiguos pobladores, a partir de los cuales formuló novedosas inferencias e hipótesis que vinieron a poner en tela de juicio uno de los pilares más sólidos de nuestra historiografía: el relato del Reino de Quito del padre Velasco.

Aunque ya fuera asaltado por la duda en 1890 cuando publicó el tomo I de la *Historia General*, González Suárez resolvió incluir “[...] por prudencia, la leyenda de los llamados Shyris, que tan popular había vuelto entre nosotros la autoridad del P. Velasco” (Jijón y Caamaño, 1986 [1918], p. 36). Pero al momento de redactar el tomo séptimo, en 1903, las evidencias de sus propios estudios lo terminaron por persuadir en contra de la historia velasquista, por lo que en estas páginas de su voluminosa obra –ya de cierre– llegó a declarar:

La parte más flaca y más defectuosa de la obra de nuestro compatriota es la relativa a la historia de los aborígenes ecuatorianos, en la cual admite y refiere como ciertos varios hechos desnudos hasta de probabilidad. La clasificación de las tribus indígenas carece de fundamentos científicos, y en la historia de los Scyris abundan las fábulas. (González Suárez, 2011 [1903], p. 50)

No obstante el escaso tratamiento a este tema en la *Historia General* –no así en otros de sus trabajos– el prelado ibarreño puso la semilla del revisionismo histórico respecto a la historia aborigen del Ecuador, la cual habría de germinar abonada también por los trabajos de otros historiadores formados en la escuela histórica de González Suárez, a la postre congregados en lo que llegó a ser la Academia Nacional de Historia. Entre este prolífico grupo de historiadores destaca la figura del principal discípulo de monseñor; el acaudalado quiteño Jacinto Jijón y Caamaño. Al igual que Pedro F. Cevallos en su momento, González Suárez supo entender que el formato de la *Historia General* no era inmediatamente accesible al uso escolar:

[...] la obra servía más bien para libro de consulta y de hecho contribuyó a crear la opinión respecto del pasado. Pero no era a propósito para texto de enseñanza. El propio autor se dio cuenta de este hecho y de la necesidad de redactar un compendio que pudiese adaptarse a la enseñanza. En 1915 redactó y publicó su “Historia Elemental de la República del

Ecuador. –Tomo Primero (Tiempos antiguos)”, para el Pensionado Nacional, fundado y dirigido por el Dr. Pedro Pablo Borja. (Vargas, 1968, p. 162)

Este es el último de nuestros textos que mantiene intacto el método catequístico, con preguntas cortas puntuales y prontas respuestas de retorno. El texto parece delatar una inquietud del autor por formar futuros historiadores, ya que la primera parte refiere extensamente el estado de las ciencias auxiliares de la Historia en el país y el continente (arqueología, paleontología, geología, lingüística, etc.), al tiempo que refiere la necesidad de continuar con las investigaciones para develar un pasado aborígen todavía misterioso, descartada la historia de los shyris, que por cierto refiere en su texto escolar solo de manera crítica, cosa que de entrada advierte en su prólogo: “Nuestro compendio elemental no expondrá sino aquello que constare de un modo seguro; y guardará silencio acerca de lo que no estuviere debidamente esclarecido y comprobado” (González Suárez, 1915, p. 3). En la segunda mitad se ocupa de describir las características culturales de los pueblos precolombinos (pre-historia para el autor, y proto-historia, cuando se trata de los incas) tales como lengua, religión, leyendas, tradiciones, vestido, edificios, etc. Dentro de este mosaico de pueblos, manifiesta que los cañaris demostraron un nivel cultural «más avanzado».

Respecto de su faceta político-pastoral, es importante señalar que González Suárez estuvo incómodamente situado en medio del fuego cruzado entre las líneas conservadoras-ultramontanas y liberales-radicales, recibiendo él mismo proyectiles de ambos bandos. En uno de los flancos, su fino olfato de historiador le hizo comprender que era inútil querer represar las impetuosas corrientes del cambio social que avicinaban inexorables, por lo cual adoptó una actitud moderadora, tratando de conciliar –en la medida de lo posible– la permanencia del dogma católico con los nuevos referentes sociales finiseculares. A este propósito, Cevallos García llama la atención sobre las paradojas y contradicciones entre el «providencialismo de filiación agustiniana» en la concepción histórica de monseñor, y su identificación –también– con el romanticismo decimonónico, en un ambiente donde las renovadas dinámicas sociales entusiasmaban a los historiadores del XIX.

Asimismo, su rigor de historiador hizo que no le temblara la mano a la hora de empuñar su pluma y sacar a la luz determinados hechos del pasado, aun cuando ello significase iluminar algunos capítulos nada honrosos para la Iglesia quiteña. La publicación del IV tomo de la *Historia general* causó gran revuelo, por cuanto revelaba ciertos episodios de relajación en que cayeron algunos clérigos de las órdenes religiosas durante la colonia. González Suárez entendía denunciar estos hechos como parte de su cruzada moralizadora, presente a lo largo de toda su obra.

¡Oh! Pluma, pluma del historiador, puñal de Finees serás para castigar escándalos!! ¡Cuando hayas cumplido tu ministerio, la posteridad no te condenará, y, acaso, te honrará, colocándote, con veneración, en el santuario de la Patria! [...] La Santa Sede ha reformado algunas Órdenes religiosas; luego la disciplina regular en todas las comunidades se había relajado: ¿por qué una reforma general, si la observancia estaba en todo

vigor? Tal vez ¿el Papa estaría engañado? Las bulas apostólicas sobre la reforma, ¿serán, acaso una calumnia? (González Suárez, 1995 [1937], p. 321, 322)

Este alegato vino como respuesta a la gran hostilidad con que el tomo IV fue recibido por los grupos católicos ultraconservadores, quienes lo asumieron como un ataque directo a la Iglesia, en pleno momento en que sobre ella arreciaba una fuerte tormenta. Sin embargo, el prelado historiador asumía que esta era una tarea necesaria, toda vez que los documentos históricos estaban ahí, y podría ser nada más cuestión de tiempo para que los enemigos de la Iglesia echasen manos de ellos y los utilizaran para argüir contra la religión. En tal razón, quiso él adelantarse y conjurar esos hechos, condenándolos como el que más.

Desde el otro flanco de ataque, González Suárez se enfrentó con los liberales radicales, allí en donde su posición conciliadora colisionaba contra una nueva forma de institucionalidad social que asumió el control de bastiones tradicionalmente controlados por la Iglesia. Hasta aquí llegaba su apertura reformista y afloraban las contradicciones. Su ataque –por dar el caso– al matrimonio civil (asumía al matrimonio como un sacramento irrenunciable e inalienable de la Iglesia) y a la educación laica, en sus documentos pastorales, estaban cargados de gran virulencia, con insultos (comparó por ejemplo al maestro laico con la lepra) y condenas desde su autoridad pastoral a los impulsores y artífices de las transformaciones. Como es de esperar, aquellos recogieron el guante de la afrenta, de manera que las réplicas y ataques de retorno no tardaron en llegar⁶.

5.2.3 Las *Lecciones de Historia del Ecuador para los niños* de Roberto Andrade

En el lapso de tiempo en que González Suárez publicaba los tomos de su *Historia General*, el escritor liberal Roberto Andrade hacía lo propio, en 1899, con un pequeño texto escolar intitulado *Lecciones de Historia del Ecuador para los niños*. Cabe indicar que esta obra partía desde un núcleo ideológico opuesto a la línea del prelado católico, línea que conservaba el monopolio en la producción histórica en el país. En otro trabajo de mayor extensión, Andrade –que pese a todo era admirador de González Suárez, por considerar que su trabajo rendía tributo a la verdad– se propuso la ambiciosa tarea de ser el continuador de la obra del insigne prelado historiador. Y en efecto, en 1911 la mayor parte de los tomos de su extensa *Historia del Ecuador* estuvieron concluidos y listos para ser dados a la imprenta. Sin embargo, por múltiples vicisitudes –el boicot que se hizo a la obra, la principal– su publicación solo tuvo lugar en 1937; un año antes de la muerte de su ya octogenario autor. Y es más, según reporta Chiriboga (1983), apenas la obra vio la luz no tardó en ser marginalizada y desaparecida de las bibliotecas y librerías. Tanto es así que cuando en 1983 la Corporación Editora Nacional resolvió hacer un reedición de los tomos, el sobrino del autor, Raúl Andrade “afirmó que prácticamente era la primera edición de la obra” (Malo, 1983, p. 60). Anatemizada por

⁶ Hemos tratado este asunto con más detenimiento en otro trabajo: Brito, J.C. (2018) Federico González Suárez y Fernando Pons en la disputa por la educación laica en el Ecuador. En: *Pueblos indígenas y educación*, n° 65. Quito: Abya-Yala.

los sectores conservadores desde su nacimiento, la *Historia del Ecuador* de Andrade no alcanzó a tener incidencia en la historiografía nacional.

Volviendo a su pequeño manual escolar, todo parece indicar que desde el año de su publicación, el texto de Andrade gozó de relativa buena aceptación en las escuelas ecuatorianas, pues a más de ser mencionado con cierta frecuencia en los documentos oficiales, el número de ejemplares publicados no deja de ser importante. En el primer contrato celebrado entre el gobierno y el autor se lee:

1°. El Sr. Andrade vende al Gobierno la primera edición de diez mil ejemplares de la obra “Historia del Ecuador”, por la cantidad de mil sucres, pagaderos por dividendos mensuales de trescientos sucres cada uno, á contar desde esta fecha.

2° La edición de la obra se hará en una imprenta nacional y de cuenta del Gobierno⁷.

Un tiraje nada modesto para la época, si lo comparamos, por ejemplo, con los 500 ejemplares que se publicaron de la *Historia General* de González Suárez en 1890, o el testimonio biográfico de Marta Reyes (2004) sobre la actividad editorial de su padre, Óscar E. Reyes, graduado de normalista en 1916: “Menos que modesta fue su vida familiar que se sostuvo apenas con la venta de los libros publicados en esa época en que mil ejemplares era toda la demanda del país” (p. 187).

La publicación fue continua, pues cuatro años más tarde, en 1902, encontramos nuevamente un contrato entre el Ministerio de Instrucción Pública y Andrade, por medio del cual este se compromete a dirigir la tercera edición de sus obras de Historia y Geografía del Ecuador, cada una con un tiraje de 10.000 ejemplares, comprometiéndose además a consignar 2.000 ejemplares de la segunda edición del texto de Historia. Los gastos de impresión debieron ser costeados por el autor, en tanto que el gobierno se comprometió pagar:

[...] al Sr. Andrade á razón de 30 centavos ejemplar de uno y otro texto de enseñanza, en la forma siguiente: dos mil sucres al firmarse este contrato, dos mil sucres, cuando se entregue los de Geografía; y los dos mil sucres restantes, al completar la entrega de la edición⁸.

Es decir, **6.000 sucres** en total por los 20.000 ejemplares de Historia y Geografía del Ecuador. Como vimos poco atrás, los gastos de la primera edición de los 10.000 ejemplares del texto de historia, en cambio, fueron erogados por el gobierno, que pagó a Andrade **1.000 sucres** por los derechos de autoría.

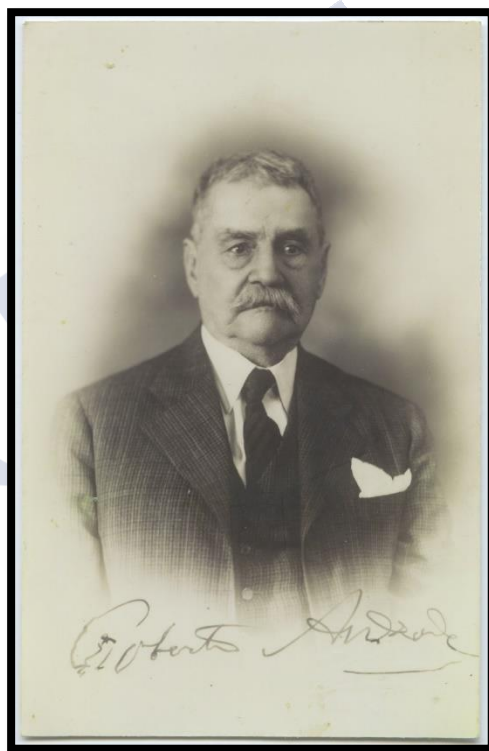
Como dato curioso respecto al beneficio pecuniario reconocido al autor, resulta interesante la siguiente comparación: unos pocos días posteriores al contrato por la tercera edición, la Gobernación del Azuay requirió los servicios del influyente pedagogo colombiano Manuel de Jesús Andrade, para enseñar en el Instituto

⁷ (R.O.) 26 de diciembre de 1898. N° 759, p. 2242.

⁸ (R.O.) 2 de diciembre de 1902. N° 364, p. 3778.

Pedagógico de Cuenca las materias de Gramática castellana; Geografía nacional; Historia natural; Instrucción cívica, moral y religiosa; y Lectura y escritura. El contrato estipula: “El sueldo que devengará el Sr. Andrade es de cien sucres mensuales, inclusive los dos meses de vacaciones⁹”. Es decir, su salario anual correspondía a **1.200 sucres**. Con esta referencia salarial a un reconocido personaje en el quehacer educativo nacional, podemos hacernos una idea del importante reconocimiento económico a Roberto Andrade, más allá de los gastos en que debió incurrir para la publicación de sus pequeños manuales (seguramente, no demasiado elevados¹⁰). En todo caso, la vida de Roberto Andrade no se caracterizó precisamente por la holgura económica; sus constantes exilios por su participación en el asesinato de García Moreno y el cuidado de sus cuatro hijos, tras la temprana muerte de su esposa, sumado a una importante carga de deudas, lo traían en constantes aprietos económicos.

Gráfico 20
Roberto Andrade



Fuente: Instituto Nacional de
Patrimonio Cultural. Fondo
Fotográfico: Dr. Miguel Díaz Cueva

Recordemos que al momento en que Andrade publicó la primera edición de su texto, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1897 había retirado la facultad en la designación de obras al Consejo General del ramo (al tiempo que apartó de él la

⁹ (R.O.) 11 de diciembre de 1902. N° 371, p. 3834.

¹⁰ Ambos textos son pequeños (cada página corresponde a un cuarto de las actuales hojas de formato A4) y son de pasta blanda, en un tipo de papel cartulina. El texto de historia consta de 100 páginas, y el de geografía de 112 páginas.

representación clerical). Pero por otra parte, el Concordato, cuyos artículos 3° y 4° concedían a los obispos la supervisión de los textos, mantenía aún vigencia. A pesar de eso y de la naturaleza de su trabajo¹¹, al contar con el apoyo del gobierno liberal, el autor hizo caso omiso del Concordato¹², antes de que este fuera reemplazado por la Ley de Patronato en 1899. Así las cosas, si bien en un primer momento las obras de Andrade obtuvieron el beneplácito del gobierno para su publicación, estas no pudieron llegar a ser oficializadas sino hasta 1900, tal como se desprende de la siguiente representación firmada por Celiano Monge, entonces Director de Estudios de la Provincia del Pichincha:

El Sr. Roberto Andrade es uno de los pocos escritores nacionales que se han dedicado á componer textos de enseñanza primaria, y sus dos obritas elementales, “Lecciones de Historia del Ecuador” y “Lecciones de Geografía de la República del Ecuador”, son de suma utilidad para las escuelas [...] opino por que la Corporación declare textos á una y otra de las obritas del Sr. Andrade.

Si bien la ley de instrucción pública no da al H. Consejo esta atribución, después se ha reconocido esta facultad en el Decreto Legislativo sancionado el 14 de Octubre de 1898; y, acogiéndose á él, el H. Consejo dignamente presidido por Ud., no caerá en contradicción respecto de sus resoluciones anteriores¹³.

Frente a lo cual el Consejo General de Instrucción Pública, a cuya cabeza se encontraba José Peralta, y haciendo las veces de secretario Luis Napoleón Dillón, resolvió: “Declarar texto para las escuelas del Estado las dos obras. ‘Lecciones de Historia del Ecuador’ y ‘Lecciones de Geografía de la República del Ecuador’, publicadas por el peticionario¹⁴”. Gracias, pues, al Decreto Legislativo del 14 de octubre de 1898, las dos obras de Andrade pudieron ser finalmente adoptadas como textos oficiales para todo el país, a partir del año 1900.

El manual de Historia se utilizó en las escuelas del Ecuador por más de una década, mientras que para la educación secundaria se oficializó el *Compendio* de Cevallos, texto de mayor amplitud en su contenido y con un tratamiento de la información más complejo. Pero bien, al fenecer el año de 1911 se dio por finiquitado el contrato que hacía de las *Lecciones de Historia del Ecuador para los niños* el texto oficial de la república –renovado en 1902– al tiempo que se convocó a un concurso para publicar una nueva obra en su reemplazo.

El Consejo Superior de Instrucción Pública. Acuerda:

1° Declarar terminada la concesión que se hizo al Sr. Dn. Roberto Andrade, el 30 de octubre de 1902. Respecto de su obra “Lecciones de Historia del Ecuador”;

¹¹ Como se mencionó en el capítulo anterior, su retórica es marcadamente anticlerical.

¹² El texto ya se estaba preparando con anterioridad, pues al final de sus *Lecciones de Historia* el autor sella con fecha de agosto de 1898.

¹³ (R.O.) 20 de enero de 1900. N° 1040, p. 7620.

¹⁴ *Ídem*.

2° Convocar un concurso para la formación de un texto de Historia Elemental del Ecuador, destinado á los establecimientos de Instrucción Primaria; y

3° Autorizar á los Directores de Estudios para que, hasta que se adopte el mencionado texto, señalen los que consideren más adecuados para la enseñanza, con excepción del determinado en el N° 1 de este Acuerdo¹⁵.

¿Cuál fue la razón por la que el libro de Andrade salió de la lista de textos oficiales y hasta se llegase expresamente a prohibir su uso? Alfredo Espinosa Tamayo nos ofrece la respuesta: comenta que los textos de Historia escritos para escuelas y colegios han adolecido de los peores defectos, pues al estar redactados bajo la inspiración de las ideas políticas de los autores –Roberto Andrade, el que más– demuestran parcialidad al narrar las revoluciones, guerras, batallas, combates, encuentros y escaramuzas, ensañándose en un trato vejatorio a los enemigos, y mostrando pesar y dolor por los reveses de los propios. En tal consideración, “Por estar escrito en un estilo así, rayano en la intemperancia, fue borrado de la lista de textos oficiales el pequeño folleto que servía de texto de historia últimamente” (Espinosa Tamayo, 1986 [1914], p. 161).

Por detrás de la eliminación del texto de Andrade también está el pedido que varias personas elevaron al Consejo Superior de Instrucción Pública (*El Comercio*, Quito, noviembre de 1911), exponiendo doce razones por las que consideraban a la obra inadecuada para la enseñanza de los niños. En réplica a dicha petición, en diciembre del mismo año Andrade publicó un pequeño libro titulado *Defensa*, y, en contrarréplica, el mismo diciembre el conservador y miembro fundador de la Sociedad Ecuatoriana de Estudios Históricos Ecuatorianos, Alfredo Flores Caamaño, hizo lo propio con su obra *Refutación*. A lo largo de los capítulos venideros iremos desarrollando algunas de las réplicas y contrarréplicas presentadas por ambos autores.

El manual escolar de Andrade tuvo una importante presencia oficial en las escuelas ecuatorianas durante 12 años (al parecer, monopolica), por lo que causa extrañeza que un historiador tan minucioso y siempre bien documentado como el padre José María Vargas no lo mencione en su lista de textos. Con toda certeza no debió desconocer de su existencia; lo más seguro es que –al igual que Espinosa Tamayo– lo haya juzgado «inadecuado» para la enseñanza, y no es nada improbable que la rápida lectura de algunos de sus pasajes hiriese su sensibilidad clerical. En suma, quizá lo juzgó indigno tan siquiera de fugaz mención¹⁶.

Cuando la obra de Andrade fue promocionada en 1900 por Celiano Monge, este anotaba que su autor era uno de los pocos escritores nacionales que se habían dedicado

¹⁵ (R.O.) 14 de diciembre de 1911. N° 84, p. 667.

¹⁶ Creemos habernos encontrado con una realidad similar en la localización misma de los textos de Historia. El libro de Andrade nos fue esquivo en un primer momento: la biblioteca jesuita Aurelio Espinosa Pólit (donde recuperamos buena parte de nuestros textos) contaba en su catálogo con el texto de Roberto Andrade, sin embargo, tras solicitarlo se realizó una búsqueda infructuosa, para informármeme finalmente que el texto se encuentra extraviado. En el mismo archivo, al texto de Belisario Quevedo, menos punzante pero bastante crítico del modelo conservador, le fueron tachados con lápiz los párrafos más polémicos. En otros aparecen párrafos subrayados, junto con la palabra “Falso!” escrita en sus márgenes (pude dar con la obra de Andrade –felizmente, la primera edición– en la Biblioteca Hernán Malo González de la Universidad del Azuay).

a componer textos de enseñanza primaria. La verdad es que tras de la publicación de los manuales de Historia nacional escritos en las décadas de 1870 y 1880 por Pedro F. Cevallos (que pese a su complejidad, también fue usado en las escuelas) y por los HH.CC., nadie más puso empeño en esta empresa, hasta la entrada en escena de Roberto Andrade. Y luego de que su libro fuera borrado de la lista de textos oficiales, la llamada a concurso para publicar una obra en su reemplazo tampoco tuvo inmediata respuesta. En su detallado informe de 1914, Espinosa Tamayo también nos da cuenta de este hecho:

La mayoría de los libros que sirven de textos en las escuelas son de autores extranjeros; pero lo que parece más inaudito es que actualmente se carezca de un texto de historia y geografía patrias: porque desechados lo que existían oficialmente declarados como tales, no se ha cuidado de proveer su reemplazo, aunque se hayan escrito otros cuya adopción no se ha recomendado aún por el Consejo Superior de Instrucción Pública. Esta anarquía ha ido tan lejos que puede decirse que no ha habido dos escuelas que usaran los mismos libros de texto. (p. 124)

El texto de Geografía encontró un reemplazo relativamente rápido en la obra de la señorita Rosa M. Stacey, publicada en 1913. No así el texto de Historia, puesto que se tuvo que esperar hasta 1915 para contar con otras alternativas; y valga remarcarse el plural, ya que en dicho año se publicaron tres nuevas obras para servicio de las escuelas ecuatorianas.

5.3 EN EL UMBRAL DE 1915

La primacía de las *lecciones orales* en acuerdo con la fórmula pedagógica pestalozziana, quizá tenga algo que ver con el aletargamiento en la producción de manuales escolares durante el periodo de entre-siglos. En todo caso, 1915 atestigua un renacer editorial con la publicación de tres nuevos textos de historia nacional: el ya citado *Historia elemental de la República del Ecuador* de Monseñor Federico González Suárez; un nuevo *Compendio de la historia del Ecuador* de G.M. Bruño (HH.CC.) y el *Compendio de la historia del Ecuador, arreglado para las escuelas y colegios de la República* de Camilo Destruge. El texto de González Suárez fue escrito expresamente para el Pensionado Nacional, lo cual da cuenta de su uso restringido.

En cuanto al *Compendio* de los Hermanos Cristianos, es el primer texto en incluir gráficos en sus páginas, tratándose de retratos al carbón que representan a los personajes históricos protagonistas de la narración escrita. El criterio didáctico en la redacción del texto llegó a superar el método catequístico –tan criticado por Pons– que había guiado la producción editorial anterior de los HH.CC. En la página inicial del manual, bajo el título general de *Advertencias*, se lee: “En el plan seguido en el presente textito, hemos preferido el método nuevo, que a nuestro juicio es el mejor, y según el cual la enseñanza de este ramo en las clases inferiores debe ser ante todo monográfica.” De todas maneras, se advierte que los resúmenes cortos, previos a la narración, si deben aprenderse “casi al pie de la letra”, con lo cual queda clara la dificultad de desprendimiento inmediato del ancestral memorismo en la educación. Pero por otra

parte, se nota que el predicamento en favor de las lecciones orales también encontró asidero en este nuevo texto, puesto que se declara:

El maestro podrá servirse ventajosamente de los relatos monográficos, ya sea exponiéndolos oralmente a los alumnos, ya también ejercitando a éstos en la lectura de los mismos. Después de cada relato, hemos colocado una conversación, a fin de ilustrar mejor las inteligencias infantiles; va en seguida un vocabulario, con el significado de los términos y giros empleados en el texto.

Además, se pone de manifiesto que constan algunas preguntas correspondientes a cada número de relato, lo cual no quería significar que el preceptor debiese permanecer férreamente anclado a ellas, pues “[...] queda al arbitrio del maestro el ampliarlas o multiplicarlas, según la inteligencia y categoría de sus alumnos.” Por otra parte, la oralidad se podía combinar con el ejercicio de la lectura y el enriquecimiento del vocabulario de los niños. En suma, bien utilizado, este texto podría cumplir múltiples funciones pedagógicas, a condición de que el maestro supiese explotar adecuadamente sus bondades, superando el tradicional y cotidiano memorismo libresco.

La información histórica presente en este texto fue enriquecida y ampliada en las dos fuentes clásicas del siglo XIX. Y es que a diferencia del primer libro de historia publicado por los HH.CC., que declaraba seguir –en algunos puntos al pie de la letra– la exposición del texto escolar de Cevallos, esta nueva edición contaba con otra importante fuente de consulta en la obra del principal de la Iglesia ecuatoriana:

Para la redacción del presente Compendio nos hemos valido no poco de las obras magistrales del Ilmo. Sr. González Suárez; no menos que de las del Sr. Pedro Fermín Cevallos, autores a quienes tributamos el homenaje de nuestro reconocimiento y admiración.

Y en efecto, a diferencia del texto de 1881 que reproduce de cerca –algunas veces es copia fiel– varios pasajes del *Compendio* de Cevallos, en esta edición se aprecia una redacción distinta y propia, la que por cierto conoció distintas reimpresiones, varias de ellas en la década de 1920.

5.3.1 El *Compendio de la historia del Ecuador* de Camilo Destruge

Pasemos ahora a realizar una caracterización general del texto *Compendio de la historia del Ecuador, arreglado para las escuelas y colegios de la República* de Camilo Destruge. Si bien la primera edición de la obra fue publicada en la ciudad de Guayaquil en 1915, en su prólogo, el autor firma con fecha de mayo de 1912. Situado en la corriente de revisionismo pedagógico de aquel tiempo, Destruge también abjuró del método catequístico (llamado por él *sistema dialogado*), pues consideraba que la dinámica de preguntas y respuestas esquemáticas suprimían la capacidad de razonamiento de los estudiantes, acostumbrándolos a dar contestaciones mecánicas e irreflexivas, vacuas de comprensión sobre los contenidos tratados.

Se notará que hemos suprimido las preguntas acostumbradas en el sistema dialogado. Es que sucede regularmente que los niños, acostumbrados a una sola fórmula de interrogación, no atinan luego a contestar cuando se cambia esa fórmula, aunque no varíe la esencia de la pregunta. En el sistema que adoptamos, los profesores podrán hacer las preguntas a voluntad y aun variando la forma continuamente: consiguiéndose con esto apartar al educando de la forma rutinaria, y que llegue a tener conciencia plena de lo que estudia. (Destrüge, 1915, p. 2)

Gráfico 21
Camilo Destrüge



Fuente: Colegio Camilo Destrüge.
Guayaquil

De todas formas y seguramente por la misma influencia del anterior *sistema dialogado*, dentro de una dinámica de preguntas y respuesta cortas, el texto de Destrüge está elaborado con una cierta métrica en su redacción; los párrafos son cortos y entre ellos hay una pequeña línea divisoria intermedia. La concepción de base era que estos párrafos seccionados resultaban más fáciles de memorizar. Asimismo, Destrüge expone la necesidad de que –en conjunto con el texto– los maestros apliquen el sistema de lecciones orales, para lo cual habrían de ampliar la información acudiendo a las obras de nuestros historiadores clásicos.

Somos de parecer que los profesores, para hacer más eficaces las lecciones del texto, debieran consultar, a su vez, las obras de Cevallos,

González Suárez, etc., y dar a sus alumnos lecciones orales explicativas sobre los sucesos comprendidos en cada lección del texto, con lo cual se alcanzará mejores resultados. (*Ídem*)

Camilo Destruge, miembro correspondiente de la Academia Nacional de Historia, fue un connotado periodista e historiador guayaquileño de ideología liberal. Ocupó varios cargos públicos, y al momento de dar a la imprenta su texto escolar se desempeñaba como director de la Biblioteca Municipal de Guayaquil. Cuando joven – nos cuenta Pérez (s/f)– escapó de la casa paterna y se enroló en las filas de Alfaro como soldado raso. No obstante su sostenida actividad intelectual y su temporal lucha armada en favor de la causa liberal, Destruge no hizo de su texto una tribuna política desde la cual difundir la doctrina a la que había adherido. En este punto, su texto escapaba a la crítica que su contemporáneo, Alfredo Espinosa, hiciera un año antes respecto a que los manuales estaban escritos bajo la ideología política de sus autores, mostrando por lo mismo parcialidad. Naturalmente, otros escritos suyos sí dejan traslucir al militante liberal detrás de ellos, pero:

En el presente nos hemos abstenido de todo comentario: porque somos de parecer que la enseñanza histórica en escuelas y colegios debe concretarse únicamente a los hechos, a los acontecimientos: dejando las reflexiones y los comentarios para que los hagan más tarde los educandos, cuando, convertidos en hombres y más ampliamente ilustrados en la materia, se hallen en condiciones de juzgar con criterio propio. (*Ídem*)

Sobre el criterio expositivo de la obra, el autor declara no estar de acuerdo con que la enseñanza de la Historia se dé a partir de obras que solo son de consulta (por su extensión y complejidad), ni tampoco en pequeños textitos, cortos en número de páginas, por cuanto se corre el riesgo de suprimir algunos sucesos importantes, a excusa de extrema concisión. Por eso se propuso escribir “[...] dando mayor amplitud y procurando mayor suma de información en un texto que, sin tocar los extremos apuntados, llene en todo lo posible el objeto deseado” (*Ibídem*, 1). Como historiador, Destruge estaba influido por el positivismo, de manera que todos sus estudios fueron siempre bien documentados, en el intento de imprimirles mayor rigor y «cientificidad».

5.3.2 El *Compendio de Historia patria* de Belisario Quevedo

En 1919 la *Revista de la Sociedad Jurídico Literaria* inició la publicación, en entregas sucesivas, de un texto de Historia patria compuesto por Belisario Quevedo. Alfonso y José Rumazo González recopilaron esas entregas y en 1931 editaron la obra de Quevedo con el título de *Compendio de historia patria*. El texto está dispuesto de manera tal que al inicio de cada lección se colocan las palabras *cuestionario* y *resumen*, seguidas ambas de puntos suspensivos; quedaba a criterio del profesor el asumirlo de una u otra manera. Puntos suspensivos por cuanto:

[...] es preciso que cada alumno lo trabaje en casa o en el salón de estudios o preferentemente en la misma clase, si el horario lo permite, a fin de evitar que unos alumnos espíen el trabajo de los otros, ya que el objeto

de esta manera de prepararlo es excitar al alumno a la labor personal.
(Quevedo, 1931, p. 11)

Luego, en clase se debían revisar los *resúmenes*, o bien el *cuestionario* (preparado por el profesor), haciendo las correcciones históricas y gramaticales que fueren necesarias, pero “respetando la variedad y libertad en la manera de expresarse de los alumnos” (*Ídem*). Esto último es importante puesto que denota la voluntad de suprimir el memorismo repetitivo «al pie de la letra» que había sido moneda corriente en la enseñanza tradicional, y en su lugar se da cabida al razonamiento y la libre expresión de los estudiantes.

Es un punto esencial respetar la libertad de expresión de los chicos, huir de la monotonía y la uniformidad y darles por lo menos de este modo, participación en el estudio de la Historia. Así, además, se consigue el importantísimo efecto de que se recomienda a la atención y no a la memoria el asunto mismo y no las palabras del texto. (*Ídem*)

De igual modo, Quevedo se oponía al uso de un lenguaje abstracto “[...] que no corresponden a un contenido real en la mente de los niños y son el origen del grave defecto del *verbalismo*” (*Ídem*). Por ejemplo, menciona que a la pregunta de qué diferencias había entre los incas y los quitos, no sería una respuesta adecuada decir que aquellos eran más civilizados que estos; sucede que la palabra *civilización*, aunque sea conocida por el niño, no posee todavía el nivel de claridad y precisión que este nivel de abstracción encierra. Para el autor, lo ideal sería que el maestro trabajase de manera inductiva sobre el razonamiento de los estudiantes, exigiendo respuestas concretas

[...] referentes a caminos, herramientas, escuelas, gobierno, etc. y sólo como resumiendo estas diferencias, se llegará a la conclusión de que los unos habían avanzado más que los otros en el camino de conseguir mayores comodidades para la vida y amplitud de horizonte para el espíritu, es decir, que eran más civilizados. (*Ibídem*, 13)

Censura también ese tipo de preguntas que sugieren la respuesta. Para ello, toma como ejemplo una cita de Hinsdale en la que un cierto profesor, hablando de Inglaterra, preguntaba a un alumno: “¿hay allí libertad?” a lo que prontamente y sin dilaciones recibía la respuesta “hay libertad”. Además, en sus observaciones metodológicas apuntaba que es recomendable hacer repetir al alumno la pregunta, antes de dar la respuesta: “¿Cuántas provincias conquistaron los Incas? -Las provincias conquistadas por los Incas fueron...” (*Ibídem*, 14). Aconseja también utilizar mapas geográficos para la enseñanza de la historia, señalando los lugares donde sucedieron los hechos narrados, a falta de mapas y cuadros históricos “[...] todavía desconocidos en nuestros planteles” (*Ídem*). Sin embargo, es interesante notar que frente a esta aseveración, en una nota a pie de página, los Rumazo González apuntan (en 1931): “Felizmente ahora no es verdad en la mayoría de los casos” (*Ídem*), lo cual nos da la pista de que a lo largo de la década de los veinte, las escuelas se fueron dotando de este importante material didáctico.

Como destacado fundador del positivismo en el Ecuador, Quevedo no podía obviar la inclusión de esta doctrina en los lineamientos epistemológicos que guiaron la elaboración de su texto escolar. Así por ejemplo, pide a los maestros no olvidar que los sucesos históricos, como todos los sucesos del universo, están sujetos al *principio de causalidad*, hecho que debe ser convenientemente subrayado a los alumnos, para que no se dejen guiar por la idea que ellos advienen por capricho humano, o por un azar general que –sostiene– no existen. En lugar de ello, Quevedo insta a indagar en los condicionamientos que rigen los sucesos históricos como el carácter nacional, el medio ambiente, la geografía, etc., enlazados todos en una *relación de dependencia*. A primera vista, se podría pensar que su llamado a explicitar esta compleja locución a los estudiantes colisiona con la crítica que hiciera al *verbalismo* abstracto (a nivel de la primaria). Sin embargo, el autor se apresura a clarificar:

Se puede afirmar que los niños no se dan cuenta del *principio de causalidad*. Esto es cierto si se trata de la causalidad en abstracto; pero no si se toma la causalidad concretamente manifestando que tal hecho proviene de tales o cuales causas. Los niños tienen sed de conocer las causas de lo que ocurre; de aquí ese incesante preguntar *por qué* en esto y *por qué* en aquello. (*Ibídem*, 16)

Y al igual que los autores que le precedieron desde el renacer editorial de 1915, Quevedo también hace un llamado a la oralidad en la enseñanza como complemento al uso de su manual. Con este propósito, insta a los maestros a ahondar en la información acudiendo a los textos de nuestros historiadores clásicos, a quienes agrega los nombres de Manuel J. Calle, Juan Montalvo “y otros escritores notables”. Apunta asimismo que es bueno que los niños vayan familiarizándose con ellos. Con este fin y en perfecto acuerdo con el método biográfico, propio del *código disciplinar* de la Historia escolar de aquellos tiempos, al final de su texto Quevedo recoge la biografía de varios personajes notables.

Además de su afirmación del positivismo, Belisario Quevedo también fue uno de los primeros autores en plantar las semillas germinales del socialismo en el Ecuador. Y en efecto, a lo largo de su obra escolar nos será fácil reconocer la impronta que el materialismo histórico dejó marcada en su pensamiento, de forma más clara y manifiesta que el resto de autores que comparten iguales simpatías.

5.3.3 La *Historia de la República del Ecuador* de José María Le Gouhir

Pasando a otra obra, José María Vargas reporta el libro *Historia de la República del Ecuador* escrito a partir de 1920 por el religioso francés de origen bretón, José María Le Gouhir, quien llegó al Ecuador en 1890 como miembro de la Compañía de Jesús. Más que un manual escolar, este libro es en realidad una obra de consulta que fue muy conocida y revisada por los maestros. Dividido en tres tomos, este texto trata exclusivamente sobre el periodo de la independencia desde 1809, hasta la etapa republicana en el año 1900. En otros trabajos históricos a los que consagró buena parte de su vida, Le Gouhir, en cambio, sí incursionó en otras etapas de la historia

ecuatoriana, y se reveló como un celoso defensor de la obra de Velasco, en momentos en que su autoridad venía siendo cuestionada.

Como parte de una edición conmemorativa publicada en 1992 de la obra del sacerdote jesuita, en el estudio introductorio que la precede, Miranda (p. 11) comenta: “En las décadas de su aparición, 1920-1938, la obra de Le Gouhir se fue progresivamente convirtiendo en ‘vademécum’ del magisterio nacional”; con lo cual nos podemos hacer una clara idea de la gran impacto que este trabajo tuvo en las aulas escolares. Dedicado a la docencia en distintos institutos jesuitas en Pifo, Quito y Riobamba, Le Gouhir fue siempre rememorado por sus alumnos como un gran y entusiasta pedagogo; amante como el que más de su patria adoptiva, hizo del estudio de su historia un apostolado con el que quiso infundir en sus discípulos el desarrollo de virtudes cívicas y morales, en acuerdo con el sustrato de su visión cristiana y conservadora.

Mientras ejercía la docencia criticó la manera desfigurada con que, a su entender, se enseñaba historia con algunos textos y fuentes en uso. En un manuscrito recuperado por Miranda (quien se pregunta si acaso se trata de un borrador de carta a uno de sus superiores), Le Gouhir condena el estilo del libro de Roberto Andrade, así como al autor en cuyo trabajo se basó para armar su argumento anticlerical, González Suárez, quien como se recordará, en el tomo IV de su obra sacó a relucir algunos episodios de escándalos y relajación en que cayó parte de la clerecía quiteña durante la colonia.

Libro blasfemo de historia. léanse vg. Pp. II, VII, VIII, X, XVI. Todo el C II, Jesuitas p. 30, p. 85, 87, 88, 90, 103. —recoge lo más infamante de Gonz. Suárez. —La historia para R.A. está en raspar todos los muladares y en imaginar otros—, gran calumniador de la iglesia católica, del clero, frailes, especialmente S.J. —No hace la historia de la Colonia, sino de varias cuestiones que hacen a sus intentos sectarios—. Generaliza lo malo con más pesimismo que G.S. —No saca gloria alguna sino en la política y no en las (glorias religiosas) —. Verá así, V.R. si hay necesidad de que se publique otra historia. (*Ibídem*, 26)

Cuestión, pues, que resolvió solventar con sus propias manos, a través de la preparación de su trabajo histórico pensado para que sirviese de apoyo a los profesores, tal como puso de manifiesto en el prólogo de su obra: “Mientras se vayan logrando tan halagüeñas esperanzas, y por atender al continuo clamor de los Maestros que suspiran todos por una obra, ni excesivamente sucinta, ni extensa en demasía, nos hemos visto compelidos a satisfacerlos en la medida de nuestros alcances” (*Ibídem*, 46). Su hermano en la fe, el padre dominico José María Vargas, opina que la obra de Le Gouhir está escrita con buena metodología y honradez interpretativa de los hechos. Con todo, al leer el texto no dejan de aparecer algunas líneas que traslucen claramente la ideología del autor conservador que las escribió.

5.3.4 Los manuales de Historia de Leonardo Moscoso

En 1922 Leonardo Moscoso, profesor del Pensionado Elemental, dio a la imprenta su libro *Lecciones elementales de la Historia General de la República del Ecuador*, compuesto para el curso inferior de la instrucción primaria; texto que en su momento fue “muy usado”, a decir de Ayala Mora (2015, p. 134). Moscoso inició sus estudios históricos guiado por el arzobispo González Suárez, influencia que lo acompañó permanentemente a lo largo de su faceta de historiador de línea conservadora. En efecto, dos años antes, Moscoso compuso ya un texto escolar intitulado *Compendio de Historia General de la República del Ecuador* (1920), el que declara no ser sino la continuación del manual que González Suárez preparara para el Pensionado Nacional. Más todavía, atribuye la autoría del texto al fallecido González Suárez, de quien –dice– recogió cuidadosamente las palabras con que dictaba sus lecciones. En este contexto escribe: “si algo bueno hubiere en este resumen, se lo debe al sabio Historiador; lo que hubiere de defectuoso, eso es lo nuestro” (Moscoso, 1920, p. 3). Es además notable que el fin de la obra “ha sido únicamente servir a la patria de García Moreno y González Suárez”. (*Ídem*); declaración más que elocuente sobre la filiación política e ideológica del autor.

Cuando este primer texto vio la luz (al que llama tomo II, en continuación del tomo I compuesto por González Suárez), recibió enseguida la elogiosa valoración de historiadores conservadores de la talla de Julio Tobar Donoso, Carlos Manuel Larrea y Cristóbal Gangotena, miembros de la Academia Nacional de Historia. Este manual se ocupa exclusivamente de la historia colonial: arranca con los hechos de la conquista y llega hasta el 10 de agosto de 1810, fecha del primer grito independentista en el país.

El manual de 1922 arranca también en los inicios de la colonización, pero se extiende hasta el periodo republicano, más exactamente, a la contemporaneidad del autor. Y a diferencia de la obra anterior que se encuentra seccionada en párrafos cortos, cada uno numerado, en las *Lecciones elementales* la redacción es más abierta, fluida y narrativa, en mejor apego al método monográfico. Tobar Donoso (1922), quien escribiera el prólogo del texto, opina que en sus páginas “Contiene mayor copia de doctrina pura y de verdad histórica comprobada que cuantos libros para estudios elementales se han publicado hasta hoy” (p. 3). Entre dichos libros, Tobar Donoso censura la obra de Andrade al tiempo que critica los trabajos de Destruge y Quevedo, obra esta última que, en su opinión, contiene “declamaciones y brochadas meramente políticas” (*Ibidem*, 4), de las que –afirma– se encuentra exenta la obra de Moscoso; una opinión que, seguramente, no sería compartida por los autores liberales. En cualquier caso, cabe reconocer que si bien la obra contiene algunas «pinceladas» de carácter político, las mismas son bastante menores si se comparan con las «brochadas» de Andrade y Quevedo. En cuanto a la ideología liberal de Destruge puesta de manifiesto en el texto, lo suyo son también pequeñas pinceladas, tal como apuntamos en su momento.

Si la influencia del positivismo –como vimos– trajo a terrenos de la historia el *principio de causalidad*, en la obra de Moscoso la explicación de algunos sucesos del pasado nacional se explican, en cambio, en términos providencialistas. Para muestra un botón:

En febrero de 1645 tuvo lugar un terremoto que arruinó la población de Riobamba. En Quito se sintieron fuertes temblores, a los que se siguió una terrible peste que diezmó la población. La repentina extinción de la epidemia se debió al sacrificio que de su propia vida hizo una noble y santa joven de Quito, conocida con el nombre de **Azucena de Quito**, Mariana de Jesús Paredes y Flores, que fué contemporánea de Fr. Pedro Urraca que también murió en olor de santidad. (*Ibídem*, 28)

Esta explicación providencialista de los acontecimientos históricos está muy presente entre los historiadores conservadores. También en su texto escolar, González Suárez apunta que la asignatura sirve “para hacernos manifiesto el gobierno de la Providencia divina sobre los pueblos y las naciones” (1915, p. 4). Y que dicho gobierno de la Providencia “Se manifiesta premiando con la prosperidad las virtudes de los pueblos, y castigando con calamidades ya naturales ya humanas los crímenes sociales” (*Ibídem*, 5). A ojos conservadores, solo la Iglesia podía guiar al pueblo hacía su destino moral, con lo que garantizaba su salvaguarda y recompensa no solo en un *telos* celestial, sino que también su patria terrenal se vería beneficiada.

Volviendo al texto de Moscoso, el autor declara que la composición de la obra anterior le dejó algunos aprendizajes, por lo que resolvió adaptar las *Lecciones elementales* al método cíclico “realizado con éxito halagador en otras materias, como *Catecismo, Historia Sagrada, Gramática, Aritmética, etc.*” (*Ibídem*, 5). Con este método, se trata de “poder referir con sus palabras” los principales hechos de la historia a los niños de los cursos elementales, de manera que puedan ir incorporándolos a su conocimiento de manera progresiva, en un itinerario que gradualmente va desde lo menos hacia lo más complejo, retomando materia ya estudiada anteriormente y profundizando más en ella. En lo que atañe a los objetivos, el autor declara que el fomento del patriotismo es el gran móvil que anima su obra.

Nuestro único objeto ha sido fomentar en los tiernos corazoncitos de nuestros niños el amor a la Patria y la admiración por los grandes hombres que han hecho la Historia Patria, con sus hazañas y virtudes; y nuestra más preciada recompensa la ciframos en que los futuros ciudadanos pronuncien con respeto y veneración los nombres de aquellos que sacrificaron su vida por el bien de sus semejantes, y cuenten con entusiasmo nuestros gloriosos precedentes históricos. (*Ibídem*, 6)

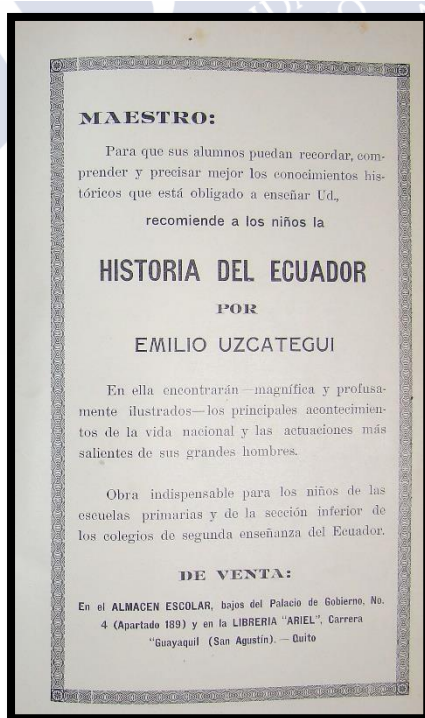
La primera edición del texto tuvo tal éxito que al cabo de tan solo dos meses se agotaron todos los ejemplares, pues, “apenas fue conocido el presente *Compendio* se apresuraron en ponerlo en manos de los alumnos casi todos los Colegios particulares así de niños como de niñas de esta culta sociedad, y aún de otros centros provinciales” (*Ibídem*, 7), con lo que debió apresurarse una segunda edición en el mismo año, que es precisamente la que hemos recuperado para este trabajo. El manual de Moscoso llegó a ser utilizado principalmente en los establecimientos privados, en su mayoría católicos.

5.3.5 La *Historia del Ecuador*, texto para la enseñanza de la historia patria de Emilio Uzcátegui

En 1929 el quiteño Emilio Uzcátegui publicó el manual *Historia del Ecuador. Texto para la enseñanza de la historia patria* (2 tomos), obra que gozó de amplia acogida y difusión con sus más de 10 ediciones hasta 1965, año en el que –según reporta Pérez Pimentel (s/f)– el autor se cansó de reeditarla, dándose con ello fin a su publicación que de lo contrario habría continuado en uso por varios años más dada la calidad y demanda de la obra.

El texto escolar de Uzcátegui, uno de los fundadores del partido socialista ecuatoriano, refleja muy bien tanto las inquietudes del autor así como el sesgo de su tiempo: “En la obra se vislumbran los temas de la crítica social que habrían de caracterizar al socialismo, pero los elementos de continuidad laico-liberal y el énfasis biográfico son aún muy fuertes” (Ayala, 2015, p. 85). De cualquier forma, la prosa del texto resulta en una lectura muy amena, ágil y fluida, además de estar agradablemente acompañado de varios gráficos y fotografías que resaltan las explicaciones escritas. Por lo demás, la calidad de la información recopilada y su concisión colocan a esta obra entre las más notables del periodo que estudiamos.

Gráfico 22
Publicidad del manual *Historia del Ecuador* de Emilio Uzcátegui



Fuente: Revista Educación,
julio de 1929. N° 40

En cuanto a la estructura de los textos, el primer tomo correspondía a los grados básicos de la primaria, en él que encontramos el tratamiento de las etapas precolombina y colonial. El segundo tomo abarca desde la independencia hasta los días en que el autor concluyó su obra a finales de los años veinte; correspondía al 5° y 6° grado de la primaria y la sección inferior de los colegios. Refiere que la segunda parte introduce conceptos algo más complicados, ahonda en otros y, asimismo, contiene más fechas y datos numéricos que el primer tomo, aunque advierte que los mismos son solo auxiliares y de ilustración “Esto sin perjuicio de grabar bien, aquellas fechas de excepcional importancia, como el 10 de Agosto de 1809, el 9 de Octubre de 1820, la fundación de la República, etc.” (Uzcátegui, 1929, p. 5).

Más allá de su filiación ideológica socialista y laica, Uzcátegui manifiesta que cree haber impreso un grado suficiente de imparcialidad a su obra, dejando de lado las pasiones, los egoísmos, las sectas y los partidos. Ello, sin embargo, no implica que el autor dejase de señalar la existencia de institucionalidad social y de los procesos dialécticos que la atraviesan.

Se habla aquí de religión, de partidos políticos, de ciertos problemas sociales –pues son fenómenos de gran utilidad en la formación mental y de carácter del niño–; pero se los presenta con hidalguía, en la forma que los definen sus propios hombres, sus propias doctrinas y programas. (*Ibíd.*, 4).

Y la verdad es que más allá de la virtualmente imposible consigna de imparcialidad y asepsia política total, la obra de Uzcátegui guarda un mayor equilibrio interpretativo respecto a las obras de Andrade y Quevedo –en ese orden– equilibrio que también se preocupó de guardar Óscar E. Reyes en sus trabajos escolares. Los textos de filiación conservadora como los de los HH.CC. y Moscoso también dejan traslucir su línea ideológica, aunque de manera bastante más sutil respecto a su contraparte liberal.

Emilio Uzcátegui es recordado como uno de los mayores pedagogos que haya tenido el país. Completó su formación en el Normal José Abelardo Núñez de Santiago de Chile, adonde fue enviado como interno por Leonidas García, rector del Normal Juan Montalvo de Quito. Años más tarde se graduó también de abogado. Fuera del Ecuador, Uzcátegui ejerció la docencia en Chile, El Salvador, Argentina y en EE.UU. y ocupó varios cargos diplomáticos y representación de importancia, entre ellos en la UNESCO. Además de sus textos, su obra editorial es muy numerosa, entre las que destaca su voluminoso libro (529 pág.) *Historia de la educación en Hispanoamérica* (1973).

5.3.6 Los textos escolares de Historia de Óscar Efrén Reyes

En el año de 1938 llegó a la imprenta uno de los textos escolares más celebrados, reconocidos y recordados en el país: la *Breve Historia General del Ecuador* autoría del maestro baneño Óscar Efrén Reyes, obra calificada por Vargas (1963) de “[...] éxito notable, por el método didáctico, de claridad y precisión” (p. 163). De manera similar al texto histórico de Quevedo, el de Reyes fue una recopilación (aunque también

sistematización y ampliación) de capítulos anteriores que el autor escribiera sobre historia patria: en 1931 publicó su *Historia de la República*, y en 1934 la *Brevísima Historia General del Ecuador*. La edición de 1938 se completó, en 1942, con la adición de un segundo tomo. El impacto de la obra fue tal que llegó a conocer nada menos que 19 ediciones: muchas generaciones de ecuatorianos aprendieron historia por medio de dicho manual. En este estudio abordaremos los textos de 1931 y 1938-1941, aunque prestaremos algo más de atención a este último binomio por ser el más completo y de impacto duradero y sostenido en el tiempo.

En una inicial lectura de los textos, lo primero que llama la atención es la notable erudición histórica del maestro baneño –graduado de normalista en 1916– pues no solo se revela como un gran conocedor de la Historia nacional, sino que además se mantuvo al día con los avances de la historiografía de su tiempo. Asimismo, utiliza y maneja fuentes documentales directas, así como referencias antiguas y actualizadas de distintos autores. Y a pesar de la relativa brevedad y concisión que caracterizan a los manuales escolares, llega a participar en ciertos debates historiográficos, en la medida en que así lo permite la estructura y el espacio de la obra.

Gráfico 23
Óscar Efrén Reyes



Fuente: Marta Reyes Torres,
2004

Pero allende sus bondades, la *Breve Historia General* también ha sido juzgada desde lo que hoy consideramos como puntos flacos, cuestión que en realidad responde a que la obra no es ni más ni menos que una «hija de su tiempo», escrita en acuerdo con los *códigos* de la disciplina de la época, y en apego también a los cánones historiográficos entonces corrientes en el Ecuador. De ello da cuenta Enrique Ayala Mora al comentar que la metodología del texto es eminentemente biográfica, pues

presta énfasis particular a los sucesos políticos y a las campañas bélicas que se fueron sucediendo a lo largo de nuestra historia. Aunque el texto ilumina con grandes luces las acciones de personajes individuales como presidentes, militares, intelectuales, etc., no descuida del todo los aspectos estructurales, sobre los que se pueden apreciar varias pinceladas:

Desde luego que la obra no es exclusivamente política y biográfica. El autor también incluye en ella información y comentarios críticos sobre hechos culturales, sociales e inclusive económicos. Esto, empero, no cambia el sesgo básico del libro, que por cierto es compartido con toda la historiografía tradicional ecuatoriana. (Ayala, 2014, p. 16)

En efecto, el sesgo biográfico se aprecia claramente en todos los autores anteriores a Reyes, nada más hojear las páginas de sus manuales escolares. Por ejemplo, Quevedo (1931) apunta que su texto: “[...] se completa añadiendo imprescindiblemente en el lugar que corresponda, como materia de lectura y conversación, las biografías de Atahualpa, Maldonado, Bolívar, Sucre, Rocafuerte, García Moreno...” (p. 15). Otro tanto declara el texto de G.M. Bruño (1915) después de remarcar que tras los resúmenes, que deben aprenderse «casi al pie de la letra», “figura un hecho histórico, o alguna reseña biográfica” (p. 3). Y así en adelante.

Ayala señala que dicho sesgo biográfico en nuestra historiografía solo fue superado en la década de los años sesenta, que es cuando los investigadores empezaron a enfocar su atención en el estudio de los actores colectivos y los procesos de estructura. Por eso, remarca que la obra de Reyes ha sido superada y ya no responde a las necesidades de docencia actual, pero en cambio, ha pasado a ocupar un merecido lugar en el atril de nuestros grandes libros clásicos. El mismo autor evalúa positivamente el equilibrio que Reyes dio a su obra, pues aunque él mismo era un maestro comprometido con la causa del laicismo, supo esquivar los prejuicios y las visiones extremistas entonces prevalecientes. En este punto en particular, podemos tender un puente entre la obra de Reyes y las de Destruge y Uzcátegui, y vislumbrar el hiato profundo que las separaba de libros altamente polémicos como el de Roberto Andrade, o, en la otra orilla (aunque por fuera de la historia), el texto de enseñanza moral del incendiario obispo de Portoviejo, el alemán Pedro Schumacher¹⁷.

Por lo demás, no hay que olvidar que el método biográfico era uno de los ejes sustanciales del *código disciplinar* de la Historia escolar en aquellos tiempos, pues de él se desprendían los ejemplos que los niños estaban llamado a imitar, en atención a los fines nacionalistas y moralizantes de la asignatura. Todo esto va de la mano con otro de sus *códigos* axiales; el haberse constituido en *magister vitae*. Además, recordemos que en las consideraciones metodológicas de la Historia escolar, el método biográfico era constantemente recomendado para el estudio de la materia, lo que apunta a que gozó de buen «prestigio didáctico», no solo axiológico.

¹⁷ Como dato curioso, en su reseña histórica y fotográfica de Portoviejo, Ramiro Molina (2007) apunta que Pedro Schumacher es tío abuelo de los famosos corredores de Fórmula 1, Michael y Ralf Schumacher.

En líneas generales, podemos decir que más allá de las que al día de hoy consideramos limitaciones, algunos de los textos de la generación que estudiamos cuentan entre las mejores obras de Historia escolar que se hayan escrito en el país. Al respecto, Ayala refiere que desde los años setenta del siglo XX hubo un declinar en la calidad de este tipo de manuales, pues su redacción se dejó en manos de maestros con poca formación, y muchos no vieron más que un «negocio personal» en la composición de textos de mala calidad.

Esos textos eran generalmente producidos por personas con habilidad para producir libros en serie. Pero su calificación académica era muy cuestionable. No recogieron, por ejemplo, el contenido de los trabajos historiográficos que ya venían haciéndose en el país. Estos textos fueron, en buena parte, los causantes del descenso del nivel en la educación nacional. (Ayala, 2015, p. 135)

Cosa que contrasta con el amplio manejo de fuentes y estudios –para ese entonces actualizados– que se evidencia, por ejemplo, en la obra de Óscar Efrén Reyes, seguida por la de Emilio Uzcátegui. A pesar de todo, Ayala señala que en virtud de las nuevas investigaciones, los manuales tradicionales de calidad han quedado obsoletos, pese a lo cual no siempre han logrado ser adecuadamente reemplazados. Felizmente –apunta– los malos textos de las décadas del setenta y ochenta se han dejado de utilizar, aunque algunos de ellos han sido «actualizados» con igual mala calidad. Por fortuna, al día de hoy también contamos con otros textos de mejor estofa, actualmente al servicio del sistema educativo ecuatoriano.



PARTE III

**Metarrelatos, relatos y
conflictos en la construcción de
los imaginarios de la identidad
nacional ecuatoriana**

6. El metarrelato histórico del Reino de Quito

Tras la fundación del país en 1830, los primeros ecuatorianos no imaginaban su nueva identidad a partir de referentes que fuesen anteriores a las bases territoriales y culturales heredadas de la colonial Real Audiencia de Quito. Como se recordará, la obra de Velasco empezó a publicarse y a circular en el país desde 1841, que es cuando el relato del Reino de Quito y de las poderosas dinastías de los Shyris y los Duchicelas nos dotó del discurso sobre un brillante y glorioso pasado inmemorial que hasta ese momento había permanecido incógnito. De este modo, Velasco resultó ser un adelantado del pensamiento criollo en la construcción del Estado nacional, pues aun antes de la fundación del Ecuador él fue el adalid de “[...] la idea del territorio con densidad histórica y cultural sobre el que podría levantarse un estado nacional” (Ramón; Torres, 2004, p. 42). En este sentido, los citados autores afirman que el propósito real del padre Velasco era más político que histórico, ya que su aliciente principal fue el de justificar la existencia de una entidad nacional muy antigua, sobre cuyas bases el Estado podría erigirse en tanto continuación legítima de una heredad histórica, cimentada sobre un sólido sustrato inmemorial.

En este sentido, la historia del Reino de Quito ciertamente fue un poderoso resorte para impulsar la paulatina y algo tardía cohesión nacional, a través de una alianza entre el pasado y el presente que no resultaría ser antojadiza ni caprichosa, sino que al contrario se sostendría en sólidas y gloriosas raíces ancestrales que empezaron a germinar y a extenderse desde la conquista de los Caras, allá por el 700-800 d.C. De este modo, el factor de temporalidad llegó a constituirse en una categoría ontológica; en una esencia de lo que *somos* –aun sin saberlo– desde hacía ya mucho tiempo atrás, cuando «empezamos a romper con el salvajismo y la barbarie» gracias a la acción civilizadora de pueblos más adelantados que se fueron asentando en nuestro territorio.

Caracterizado en términos de «densidad histórica», el aporte que el relato del Reino de Quito ofreció a la construcción de los imaginarios sobre la identidad nacional fue de capital importancia, dado el peso simbólico que resulta inherente a su naturaleza ancestral y a lo grandilocuente y lo épico del discurso narrado. De igual manera, esta densidad histórica se ve plasmada en el peso de las construcciones ideológicas a las que dio lugar y que son claramente identificables a lo largo del relato. En este sentido, Ramón y Torres apuntan que el Reino de Quito fue el mito histórico que necesitaban los criollos para darle continuidad a su proyecto, toda vez que para el Padre Velasco eran ellos, y no los indios, quienes tenían el potencial para hacerlo así.

No obstante, más allá de lo ideológico es natural que varios es de los primeros historiadores también hayan demandado del padre Velasco una cierta dosis de lo que hoy llamaríamos rigor epistemológico, esto es, de algún grado de demostración empírica de sus afirmaciones (vestigios arqueológicos, fuentes documentales *localizables*, reportes en textos de los cronistas), además de la exigencia de un método

que haya servido de guía para la investigación histórica (difícilmente operable en una narración escrita prácticamente de memoria, frente a la ausencia total de fuentes directas, allá en el lejano exilio). Con todo, durante seis décadas la historia del Reino de Quito se asumió como una verdad incuestionable, pues “No puede citarse publicación alguna ecuatoriana sobre nuestra historia, anterior a 1902, en que no se dé entero crédito a la leyenda de los Caras” (Jijón y Caamaño, 1918 [1986], p. 36). En dicho año se publicó el texto *Aborígenes de Imbabura y el Carchi* de Federico González Suárez, trabajo que en el país inauguró el revisionismo histórico sobre la historia aborígen de Velasco, revisionismo al que prontamente adhirieron Jacinto Jijón y Caamaño y Homero Viteri Lafrontera¹.

Pero así como entre los estudiosos del pasado surgieron los impugnadores de Velasco, del mismo grupo también emergieron sus defensores representados por los nombres de Juan Félix Proaño, Pio Jaramillo Alvarado, José María Le Gouhir, entre otros. Si bien la discusión encontró cabida en los medios académicos y científicos, la escuela permaneció mayormente impermeable al debate, pues en ella la historia velasquista continuó reproduciéndose hasta hace no mucho tiempo atrás sin anteponerle mayores dudas ni cuestionamientos. Por eso, apunta Salazar (2008) que en 1918 ardió Troya cuando “[...] el Consejo Superior de Instrucción Pública pretendió eliminar de los textos escolares el ‘paquete’ shyri” (p. 51). A este punto, la disputa se tornó muy agria por cuanto llegó a tocar una arteria muy sensible de nuestra identidad colectiva: “Se trata de la identificación o asociación simbólica del Reino de Quito con los orígenes de nuestra nacionalidad. Tan arraigado está el concepto en nuestras escuelas, que negar lo uno significaría automáticamente renegar de lo otro” (*Ibidem*, 47).

En otras palabras, la cuestión «científica» no era el tema medular, lo que en realidad entraba en disputa era la cuestión ideológica; la interpelación al Reino Shyri sacudía uno de los pilares más sólidos sobre el que se había edificado nuestra nacionalidad, pues cortaba el cordón umbilical que nos ligaba a aquel tiempo ontológico al que hemos hecho referencia, y minaba la idea de la temprana homogeneización territorial del país. En este escenario, Proaño fue el primero en salir a la defensa histórica del Reino de Quito.

Al comenzar la defensa por la imprenta en el año 1918, estábamos solos; mas después hemos tenido la satisfacción de ver que escritores distinguidos y aun periodistas de nota en el Ecuador han empleado nuevos argumentos secundando ampliamente y desarrollando nuestros temas con mejor inteligencia, erudición y bien cortadas plumas. (en: Costales, A.; Costales D., 2001, p. 25)

En el mismo año, Jacinto Jijón y Caamaño (1918 [1986]) rebatió los argumentos de la que él consideraba «fabulosa historia de los Schyris», reconociendo en todo caso que: “Dura tarea es la de sepultar siglos de historia patria; penoso es llamar embustero

¹ Fuera del país, la historia shyri ya venía siendo cuestionada por el americanista español, Marcos Jiménez de la Espada.

a quien ha sido contado entre las glorias nacionales. Sólo el anhelo de la verdad, *veritas ante omnia*, nos ha movido a escribir estas páginas” (p. 63). Sostenía que la verdad era el único móvil legítimo que debía guiar al historiador, más allá de la ideología subyacente al relato.

Al examinar la Historia del Reino de Quito debe procederse sin amor ni odio, ni con falso patriotismo, ni con la idea de ensalzar al instituto a que perteneció el autor, ni a su ciudad natal, sino con el noble anhelo de la verdad, único lícito al investigador, único; puro en aquel que dedica sus desvelos al esclarecimiento del pasado. (*Ibídem*, 37)

En la misma línea de interpelación al relato velasquista, pero desde una posición de mayor comprensivismo histórico, Homero Viteri Lafrontera llegó a sugerir a los maestros de escuelas y colegios que impartiesen la historia de los shyris como leyenda, mas no como un hecho histórico confirmado.

6.1 EL DEBATE SOBRE LA HISTORIA SHYRI EN LOS TEXTOS ESCOLARES

Como es lógico suponer, todos los textos escolares de Historia nacional del siglo XIX reservaban un importante capítulo a la Historia del Reino de Quito, ya que en razón de su consabida densidad histórica este episodio constituía uno de los núcleos fuertes del relato. En cuanto a los textos del siglo XX, es interesante notar que pese a la agria disputa frente al Consejo Superior de Instrucción Pública en 1918, el revisionismo de los textos sí llegó a tener cabida –por iniciativa de sus autores– cuestión que matiza la impermeabilidad de la escuela a las discusiones científicas de vanguardia; téngase en cuenta que en el periodo post-revisionista, iniciado a principios de siglo, la gran mayoría de textos fueron producidos por maestros (Quevedo incluso, fue un tiempo profesor en el Colegio Mejía de la capital) y solo un par por historiadores expertos, González Suárez y Camilo Destruge, autor este último que reprodujo la narrativa velasquista sin anteponerle dudas ni cuestionamientos. Entre las obras escolares más escépticas cuentan los *Elementos de Historia General* de González Suárez, las *Lecciones elementales* de Leonardo Moscoso, la *Historia del Ecuador* de Emilio Uzcátegui y el *Compendio de Historia Patria* de Belisario Quevedo, obra esta última que advierte en sus páginas de apertura (1931):

Al escribir la historia anterior a la invasión de los Incas, he prescindido de todo cuanto se ha contado hasta estos últimos tiempos acerca de los Caras y el reino de los Shiris. Los últimos estudios del señor González Suárez, posteriores a la publicación de su Historia, han traído por consecuencia suprimir, por faltos de veracidad, los relatos concernientes a estos reyes y esos pueblos. (p. 17)

Imbuido por las doctrinas del positivismo, Quevedo no se conformaba con repetir una aceptada tradición así sin más; en lugar de ello, demandaba de la narrativa histórica el sostenimiento en algún asidero de demostración empírica para poder ser avalada, cosa a la que no daban lugar ni los incipientes estudios arqueológicos de González Suárez, ni las investigaciones etnohistóricas de Jijón y Caamaño.

En cuanto a Uzcátegui (1929), al final de su obra expresa su concepto de historia: “[...] es la descripción de los sucesos verdaderos y de importancia que han influido en la evolución del país y el estudio de las instituciones, costumbres, leyes, etc., que permiten apreciar la civilización de los pueblos” (p. 268). En su primer tomo, explica que la obra de Velasco se divide en tres partes, y comenta: “En uno y otros, se manifiesta crédulo, aceptando como verdades muchas fábulas inverosímiles [...] varias de las noticias que presenta carecen de importancia para la historia”. No obstante, en poco menos de dos páginas, Uzcátegui narra los hechos más sobresalientes del Reino de Quito, pues –en la línea recomendada por Viteri Lafrontera– considera: “En todo caso, y aún con el carácter de leyendas es interesante conocer este aspecto relacionado con los aborígenes de nuestro suelo” (p. 35). Pero más allá de las críticas, el autor guarda un justo balance al reconocer que a la obra velasquista “[...] le corresponde el mérito de ser el primer trabajo que presenta el desarrollo del país en conjunto y de haber dado lugar para que se hicieran nuevas investigaciones” (p. 124).

Por otra parte, es de remarcar que el texto de Leonardo Moscoso (1922) apenas dedica cinco páginas a la historia aborigen del país; bajo el subtítulo *prehistoria ecuatoriana* trata sobre el periodo preincaico, y se limita a señalar: “cuando los Incas llegaron al Ecuador, éste se hallaba ya poblado por varias tribus de indios, medianamente civilizados [...] La tribu, conocida con el nombre de los Caras parece que era la misma de los quitus” (p. 9). Para el tratamiento de la historia inca, en cambio, utiliza el subtítulo de *protohistoria ecuatoriana*. Sin duda, el haberse formado en la escuela histórica de González Suárez tiene que ver con el escepticismo, manifiesto en este caso en omisión, que Moscoso hace del Reino de Quito en su libro escolar. En su obra de 1920, en cambio, llega a señalar que los conquistadores españoles se apoderaron del Reino de Quito/de los Shyris en algunos pasajes, sin desarrollar lo que fuera dicho reino, evidencia quizá de la dificultad de desprenderse de tan magnífico relato. A todo esto, recuérdese que Moscoso atribuía la autoría del libro –naturalmente, como homenaje– al propio González Suárez, el primer ecuatoriano en abrir fuego contra la historia velasquista.

Y el mismo pionero revisionista, en su texto escolar, identifica los nombres de los pueblos precolombinos que habitaron en el actual Ecuador y señala su ubicación aproximada, así como varios rasgos de sus características culturales. Y al final de la extensa exposición se pregunta al alumno: “En esta Pre-historia ecuatoriana ¿por qué no se ha hecho mención ninguna a los Shyris, y del reino que los Caras fundaron en estas provincias?”. La respuesta esperada es lapidaria:

El Padre Juan de Velasco es el único historiador, que habla del reino de los Shyris: ningún otro autor antiguo hace mención a ellos: los documentos, en cuya autoridad apoya su narración, o no han existido, o son del todo desconocidos: los descubrimientos de la arqueología contradicen las noticias, que nos da acerca de los Shyris; y la filología desvanece algunas de las aseveraciones. (p. 141)

Dadas estas circunstancias, el maestro pregunta qué aconseja la crítica histórica en este caso, a lo que el alumno –ecos de los que el autor ya advirtiera en el prólogo del texto– ofrece una respuesta –permítasenos el anacronismo– wittgensteiniana: guardar silencio. En todo caso, deja abierta la posibilidad de que nuevas investigaciones echen luz sobre este punto tan dudoso y controvertido. Solo si la crítica histórica llegase a confirmar la narrativa velasquista, dice que el Reino de Quito debe volver a la historia antigua, caso contrario aconseja guardar reserva.

Otros autores reproducen la historia shyri sin hacer alusiones al debate, apelando tan solo a la «tradición» como fuente del relato. Así por ejemplo lo expresa Camilo Destruge (1915) luego de enlistar los nombres de los pueblos y tribus que habitaron el actual territorio ecuatoriano.

Todas estas naciones carecen de historia verdaderamente tal; y sólo se ha podido conservar la de los *Scyris*, por las tradiciones que recogieron y escribieron los conquistadores y luego algunos historiadores antiguos, entre los que merece mencionarse el Padre Juan de Velasco. (p. 2)

En el mismo año, el texto de los Hermanos Cristianos también alude a la tradición como el recurso por medio del cual la memoria conservó la llegada de los caras a las costas de Manabí, quienes luego se extendieron por gran parte del país. A párrafo seguido va un poco más allá al declarar: “6. *Asímismo hay tradición (aunque no del todo confirmada) de que, bajo el dominio de sus jefes, llamados SHIRIS, formóse un solo Estado desde el Imbabura hasta el Azuay, mediante guerras y alianzas.*” (Bruño, 1915, p. 8). La puesta entre paréntesis sobre la no total confirmación de la historia del expansionismo shyri, denota que el autor abordó el tema con un relativo grado de prudencia, lo que sin embargo no fue óbice para que realizase una extensa exposición de la historia del Reino de Quito.

De su lado, el bien documentado autor de la *Breve Historia del Ecuador* (1938) Óscar Efrén Reyes, puso de manifiesto: “El poder y prestigio de los Duchicelas, en Puruhá, y de los Shyris de Quito, recogidos por la tradición popular, y aceptados a su vez, por el historiador Juan de Velasco, parece también que correspondieron a este evidente proceso de unificación política de época preincásica” (p. 45). Sin llegar a mencionar directamente el debate, Reyes formó parte de él a través de unas pocas líneas de su texto –en un pie de página– por las que él mismo tomó partido en defensa de la existencia histórica del Reino de Quito. Con este fin, se apoya en la autoridad de autores como Paul Rivet y H. Verneau, para quienes: “[...] el citado **Reino de Quito** no sólo debe admitirse como un hecho militar reciente, muy cerca de los incas, sino también como un hecho étnico y político de relativa antigüedad” (*Ibidem*, 47). El desplazamiento del militarismo shyri a tiempos más recientes es reforzado con la interpretación de Rumazo González, en cuya opinión: “El gran Reino de Quito, que se extendía hasta el Azuay, era relativamente reciente cuando la invasión de los Incas” (*Ibidem*, 45). También coincide con esta línea interpretativa Pío Jaramillo Alvarado, quien además redefine la naturaleza de la organización política cara:

No era propiamente un reino el de los caras, sino cacicazgos que fueron arraigando en las localidades circunscritas por la orografía andina; que los aislaba y los volvía pueblos rivales con el tiempo, hasta que por alianzas o guerras fueron integrando una nación más homogénea en su organización política, aun cuando esos cacicazgos formaban entidades autónomas por el localismo geográfico. (*Ibidem*, 48)

En tal razón, Reyes reinterpreta la historia afirmando que el Reino de Quito no era exactamente “[...] un estado monárquico, unitario y de esplendores dinásticos propiamente dichos” (*Ídem*). Desde su perspectiva, concede que habría existido un poder centralizado, pero matiza el hecho de que el lustre dinástico del que habla Velasco no sería tal, sino que se trataría de un modelo político compuesto por jefaturas menos complejas. A esto se suma que las parcialidades andinas habrían conservado un importante rango de autonomía y autogobierno. Es de subrayar que esta lectura sobre el pasado aborigen del Ecuador en algo se aproxima al estado actual de los conocimientos en materia de la organización social y política de los señoríos andinos, sin que las investigaciones hayan dado aval al origen legendario de lo caras según Velasco, ni a su amplia dispersión territorial, ni a su pretendido rol hegemónico y homogeneizador del territorio, es decir, sin que se haya podido demostrar la existencia del Reino de Quito. Los investigadores de ayer y de hoy que han sostenido la tesis velasquista no han sido capaces de aportar pruebas fehacientes y concluyentes a su favor, más allá de las conjeturas, las elucubraciones e incluso la apasionada opinión personal.

En su bien logrado estudio sobre los señoríos étnicos norteños, Frank Salomon zanja el debate en torno a la dicotomía *sociedades con Estado-sociedades sin Estado*, cuestión que en el fondo trae implícita su asunción a la condición de «barbarie» o de «civilización» en cada caso. Sus investigaciones lo condujeron a la conclusión de que: “Los Andes del norte ofrecen evidencia etnohistórica de cómo han funcionado sociedades, que eran estratificadas y centralizadas pero no tenían Estado” (Salomon, 2011, p. 34). Es decir, las evidencias demostraron que dichas sociedades poseían ciertas características que son propias de los Estados centrales y jerarquizados, pero sin que se llegasen a constituir como tales. Se trataría por tanto de Estados en proceso de gestación o protoestados, para cuya caracterización Salomon acuñó la locución de *sociedades intermedias*, término directamente transferible al modelo de los cacicazgos andinos. En todo caso, se trataba de un modelo de centralidad restringido a pequeñas parcialidades, y no a una entidad territorial de gran envergadura.

De acuerdo con Galo Ramón (1991) la condición *sine qua non* del poder, del prestigio y del uso de bienes suntuarios de que gozaban los *curacas* (caciques) era la redistribución de los recursos que producía la comunidad. Se trataba por tanto de un sistema de *generosidad institucionalizada* regido por jefes que se constituían en *señores redistribuidores*. El poder de los caciques era hereditario, so pena de verse privado de él todo legatario que no cumpliera con su rol de *señor redistribuidor*. Para decirlo en términos antropológicos, este sistema se acerca al modelo de *sociedades de rango*, en cuyo seno se presentan “[...] diferencias formales de prestigio, pero sin que existan restricciones importantes en cuanto al acceso a los recursos básicos. Existe una

posición hereditaria de jefe y su prestigio queda vinculado a la redistribución de los bienes” (Nanda, 1994, p. 184). El poder y el alcance gubernativo de los curacas se restringían al espacio de sus *llakta* (pueblos, comunidades), con lo cual “se sabe de positivo que no hubo un pueblo unificado y gobernado por un solo jefe, sino que existieron civilizaciones locales, es decir, varios pueblos o parcialidades independientes (Uzcátegui, 1929, p. 17, 18).

Y aunque Reyes y los autores en los que él se apoya asentían en la existencia de un importante grado de descentralización y autonomía del que gozaban las distintas parcialidades, nunca llegaron a cuestionar la presencia de un gran poder centralizado y reconocido por todos.

La tradición anota la predominación de los caciques, señores o shirys de Quito sobre los demás caciques. La vida política era descentralizada, y aunque los cacicazgos o reinos de Quito y Puruhá llegaron a refundirse en el mando de un señor o shiry, los otros caciques gobernaban independientes en sus pueblos lejanos y separados por la intrincada red de la orografía andina, en una especie de confederación. (Alvarado, en: Reyes, 1938, p. 48)

En todo caso, la confederación a la que se hace alusión parece haber tenido lugar en ciertos momentos de peligro y amenaza, como por ejemplo cuando el cacique sigseño Duma logró confederar a varios pueblos cañaris para defender sus territorios contra la invasión de los incas. De cualquier forma, esto no haría más que confirmar la existencia de un modelo de *sociedades intermedias* antes que de un Estado ya cristalizado, habida cuenta del carácter *ad hoc* de la confederación.

6.1.1 El *saber sabio* y el *saber enseñado* de la Historia

La noción de antigüedad es uno de los artefactos simbólicos más eficientes para la formación de los sentidos de la identidad nacional, a la vez que es credencial de la legitimidad que asiste a la misma frente a propios y extranjeros. En este sentido, la historia del Reino de Quito dotaba al país de la narrativa necesaria para retroceder lejos en el pasado, en pos de una cohesión identitaria sólidamente fosilizada con el paso de los siglos, pero siempre renovada y vigente en el ahora y para el mañana. Consciente de este hecho, en 1929 Jacinto Jijón y Caamaño, eximio representante de la Academia Nacional de Historia, ponía de manifiesto:

[...] el vigor de una nación es proporcional a la profundidad de sus raíces históricas: mientras más penetran en el pasado y más savia sacan de las hondas capas de las generaciones pretéritas, mayor es la pujanza con que resisten a los embates del tiempo y a la adversa fortuna. (p. 583, 584)

Empero, pese a reconocer la eficacia identitaria que genera la idea de los pasados remotos, Jijón y Caamaño no concedió ninguna tregua a las que consideraba «leyendas»; el Reino de Quito la mayor de entre ellas. En su lugar, sus esfuerzos arqueológicos y etnohistóricos se centraron en clarificar el pasado precolombino del territorio hoy ecuatoriano, esfuerzo que ganó más adeptos con los años. Pero en

contravía, aunque también hemos identificado posturas críticas en el interior de la *historiografía enseñada*, la *consigna identitaria* de la escuela, aquella que apela constantemente a la formación del *espíritu nacional*, ha terminado por ahogar a esas voces revisionistas en medio del tumulto general de la monofonía romántica, firmemente instalada en el *código disciplinar* de la asignatura. Tanto es así que tan tarde como en 1995² Salazar manifestaba que el Reino de Quito, ya en franca retirada de los medios académicos, todavía se hallaba “atrincherado en un pucará casi inexpugnable, la escuela” (p. 47), en donde conservaba pleno vigor.

También es diagnóstico de ello el que la revisión efectuada por la historiografía experta desde inicios del siglo XX, encontrase mayores resistencias en 1918 cuando el Consejo Superior de Instrucción Pública se propusiera hacer lo propio. En este punto, los itinerarios se bifurcan en dos narrativas históricas: la *sabia* y la *enseñada* (para utilizar términos de Chervel). Carretero (2007) manifiesta que la primera, heredera del espíritu ilustrado, tiende a la crítica (sobre todo a partir de mediados del siglo XX, aunque en el caso que nos compete sus primeros atisbos ya se dejan entrever desde principios de la centuria). La *historia enseñada*, de raigambre romántica, tradicionalmente ha tenido otros fines e intereses que poco se entienden de lo crítico, pues comparte una particularidad con las demás disciplinas escolares: “es que en ellas se relacionan estrechamente contenido cultural y formación del espíritu³” (Chervel, 1988, p. 72 traducción propia). En esta dualidad, dentro de la enseñanza de la Historia lo más de las veces ha predominado la formación del *espíritu nacional* sobre los contenidos culturales, los que incluso pueden ser violentados en el servicio subordinado que prestan a aquel.

Ahora bien, en la forma como nuestros autores abordan el tema del Reino de Quito, encontramos disensiones y algunas dosis de debate (pese a que el formato escolar, no permite mayor despliegue). Maestros como Uzcátegui y Moscoso, pensadores como Quevedo e historiadores expertos como González Suárez y Destruge, descartan en mayor o menor medida –como hemos visto– la inclusión de la historia shyri. Otros como el maestro Óscar E. Reyes o José María Le Gouhir la incluyen, con matices distintos. La manera cómo estos discursos divergentes fueron receptados en las aulas lamentablemente nos ha sido esquiva en las fuentes, y por tanto imposible de determinar. Sin embargo, nos conduce a la consideración de que, en sus canales de difusión más importantes (los textos), y en la propia representación de algunos maestros, en los primeros tiempos sí existió permeabilidad al debate, lo que condujo a un proceso de negociación de significados, aunque en el desenlace final la escuela se fue decantando hacia sus fines de nacionalización identitaria.

Esta constatación nos parece importante para reflexionar sobre la diferencia que separa a los dos abordajes paradigmáticos con que se analizan la naturaleza y la función de las disciplinas escolares; la *transposición didáctica* y la *cultura escolar*. La sutil diferencia entre ambas radica en el grado de autonomía que las disciplinas alcanzan en

² En este trabajo utilizamos la séptima reimpresión, correspondiente al año 2008.

³ Cuestión que, evidentemente, juzgamos positiva, siempre y cuando la formación del espíritu apunte hacia valores y competencias incluyentes y críticas.

la escuela: para la primera existe una apropiación de los contenidos *sabios* en que estos se transponen, es decir, se deforman, se resignifican y se reelaboran en función de los fines de la *saber enseñado*. Para la segunda, las disciplinas escolares tienen completa autonomía constitutiva; no solo modelan por cuenta propia los contenidos que les vienen de las ciencias de referencia, sino que también crean sus saberes de manera autónoma. El pensar en términos de negociación, en un escenario donde existen posiciones distintas, con matices intermedios entre los discursos historiográficos, nos decanta más bien por el paradigma de la *transposición didáctica*. En nuestros textos, en efecto, no hemos encontrado posiciones unilaterales y homogéneas, que demuestren la existencia de un discurso único en la producción literaria de la *historiografía enseñada*, al contrario, ellos mismos fueron un espacio de disputa que nos demuestra que el saber escolar no es un ambiente aislado ni completamente impermeable a los debates que se ventilan en un quehacer de las ciencias que le sirven de referencia.

En este orden de cosas, la escuela de ninguna manera se muestra refractaria al soporte que las ciencias de referencia le pueden ofrecer. Muestra de ello es que algunos de nuestros autores se apoyan en la autoridad de González Suárez y de otras fuentes críticas; sugieren a los maestros revisar dichas obras –más allá de los manuales–; y manifiestan su interés por referir la “verdad”. Y aunque la escuela termine escorándose hacia sus fines románticos-identitarios, no hace tabla rasa de los *saberes sabios*, a los que más bien recurre en búsqueda de legitimidad. Otra cosa es que sobre ellos opere cambios para que estos calcen con los fines y objetivos de la escuela, que, entendemos, no es un ecosistema aislado y completamente autárquico, sino que crece y se desarrolla haciendo uso de elementos que también provienen de su exterior, los que cobran nueva vida y nueva forma cuando esta los incorpora. En este sentido, a diferencia del paradigma de *cultura escolar* que se muestra ensimismado, la *transposición didáctica* permite enfocar el análisis en el contexto de la red de relaciones que la escuela tiende con otras instancias exteriores a ella, cosa que en efecto se verifica en el «mundo real» de la práctica educativa. Y aunque se podría conceptuar que es, precisamente, en los textos por donde en alguna medida se filtra el discurso oficial, no por ello podemos minimizar ni desdeñar la importancia de su discurso, toda vez que ellos hacían (hacen) parte integral de la *cultura escolar*.

6.1.2 El Reino de Quito como paradigma de historia densa

A continuación pasaremos revista a los principales hechos y personajes que hacen del relato del Reino de Quito un episodio fulgurante del pasado nacional, el que contiene una poderosa carga de connotaciones que metaforizan el carácter ecuatoriano a partir de los reflejos del memorable y heroico legado de nuestros más remotos antepasados. Ahora bien, exceptuando algunos matices y énfasis particulares de cada autor, la historia del Reino de Quito es contada de modo unitario y bastante homogéneo en los distintos textos escolares. Por esta razón, las citas que en este apartado se recogen provienen de los diferentes manuales de manera un tanto indistinta, a no ser por aquellas en que un determinado autor narra un acontecimiento dado con mayor profundidad y acentuación.

Parte importante del relato es el hecho fundacional a partir del cual se inició el largo y sostenido ensamblaje de la nación ecuatoriana, todo dentro de un proceso que sería ininterrumpido en el tiempo, pues más allá de las rupturas habría que centrar la atención en las continuidades, esto es, en una sucesión de reinos o imperios que se edificaron sobre las bases de otros ya existentes. Así, al Reino de Quito se sobrepuso el *Chinchasuyo* o región norte del imperio inca, sobre cuyos cimientos más tarde se asentó la Real Audiencia de Quito, y como continuación legítima de todos esos sustratos previos, la actual República del Ecuador.

Pero bien, el desembarco de los caras en costas ecuatoriales marca el hecho fundacional primigenio, y como tal es el hito simbólico que señala el punto de partida de la lenta pero inexorable configuración nacional. A decir de Pedro F. Cevallos (1871)

M. Cuál es el origen del Ecuador?

D. Su primitivo origen se halla perdido en la noche de los tiempos, y á lo más podemos fijarlo en el año de 700 ú 800 de la era cristiana en que, por cómputo y conjeturas, se sabe que unos extranjeros desconocidos asomaron por el mar á las costas de Manabí, donde el Régulo ó jefe de ellos, *Caran*, fundó la ciudad de Cara en la bahía que llamamos Caráques. (p. 2)

La época comprendida entre el 700 y 800 d.C. es cuando un pueblo de bríos conquistadores inició la homogeneización política y cultural de un territorio sobre el que ya se hallaban asentadas algunas poblaciones «poco avanzadas» en lo cultural y tecnológico, lo cual no obsta para que Cevallos les haya asignado –al menos nominalmente⁴– un tipo de organización estatal. Al hablar de los quitus, habitantes del espacio intercordillerano de los Andes, afirma que se encontraban rodeados por “[...] otros Estados independientes, mayores y menores que el de Quito, sin que sepamos cómo ni por quién fué fundado” (*Ibídem*, 3). Otros autores como Roberto Andrade (1899) no se refieren a estas poblaciones primigenias en términos de Estados, y en su lugar apunta que: “Cuando los Caras conquistaron á los Quitos, éstos estaban divididos en varias tribus, algunos de cuyos nombres se conservan en varias poblaciones⁵” (p. 10). Destruye, por su parte, utiliza los términos indistintamente:

No era la de los *Quitus* la única nación en el que es hoy territorio ecuatoriano; pues lo ocupaban otras tribus, tales como la de los Puruháes

⁴ Vale esta aclaración, puesto que el debate también ha sido llevado al ámbito de las nomenclaturas (reino, nación, Estado, patria). Así por ejemplo, en el prólogo de una edición de la Historia del Reino de Quito de Velasco (s/f), Pareja Diezcanseco (pág. 10) discute los conceptos de «nación», «patria» y «reino», sosteniendo que “connota la idea de una identidad política y social, la patria, incluida entonces en la gran nación española [...] se trata de la historia de su lugar de origen, de su ‘reino’, sobre cuya autenticidad tanto y tan inútilmente se ha debatido. Reino llamaron al país de Quito los cronistas españoles. Reinos fueron llamadas las provincias españolas, conformadas e individualizadas en los valles de una accidentada geografía [...] Naciones también fueron llamados los conjuntos étnicos, organizados socio-políticamente, que los conquistadores de la gran nación-imperio encontraron en nuestro país”.

⁵ Andrade apunta los nombres de dichas poblaciones: En el Norte Otavalos, Tusas, Huacas, Tulcanes y Quillacingas; en el Este Quinchis, Cayambes y Chillós; en el Sur, Latacungas, Ambatos, Mochas, Tiquizambis, Puruháes, Chimbos, Cañaris, Paltas y Zarsas; y en el Oeste, en las márgenes del río Guayas y en la isla Puná, los Huancavilcas. También estaban pobladas ya por salvajes las selvas orientales (*Ídem*).

en la provincia de Chimborazo, los Cañaris en la provincia del Azuay, los Paltas y los Zarzas en Loja, los Huancavilcas, Punáes, Daulis, Chouanas, Chongones, Colonches, etc., en la actual provincia del Guayas, que eran las mejor organizadas. (Destruge, 1915, p. 2)

Sea como fuere y más allá de la terminología empleada, esto es, de su posible ambigüedad semántica, lo cierto es que los caras habrían logrado aunar a todos estos pueblos, tanto por vía de las armas como mediante la buena diplomacia, en un solo ente nacional de grandes dimensiones conocido como Reino de Quito.

Pero bien, las apetencias conquistadoras de los caras es uno de los rasgos que connotan su estatus de cultura más avanzada respecto a los pueblos por ellos sometidos, pues dibuja el espectro de Estado militarista altamente expansivo, cuya pasión —en expresión de Velasco, con resonancias en los manuales de Cevallos y de los HH. CC.— era la empresa de las conquistas: “15 *Cuál era la pasión dominante de los Caras?* La pasión dominante de los Caras era la de extender sus dominios por medio de conquistas” (HH. CC., 1881, p. 16). Así las cosas, fundada la ciudad de Caráquez, estos extranjeros llegados por el mar resolvieron dar rienda suelta a su pasión.

10. Qué hicieron estos extranjeros cuando se establecieron en Manabí?
Deseosos de extender sus dominios andaban de aquí para allí, hasta que descubriendo el río Esmeraldas subieron aguas arriba.

11. De qué se informaron llegando al puerto de Canigüe?
Llegando a Canigüe se informaron que siguiendo para el interior, encontrarían un reino extenso y rico, llamado Quito, proveniente del nombre de su soberano. Entonces los Caras se propusieron conquistarlo.

12. Cómo se apoderaron los Caras del Reino de Quito?
Después de una larga lucha sostenida con sangrientos combates, sobrevino la muerte de Quito, entonces los Caras se apoderaron del Reino. (Ibíd., 14, 15)

Es de resaltar que las ambiciones conquistadoras de los caras iban más allá de la simple voluntad de poder y dominio sobre los pueblos sometidos.

13 *Qué hicieron los Caras cuando ya se apoderaron del Reino?*
Trataron de civilizar el reino conquistado: introdujeron, á lo menos la religión del sol, y establecieron algunas buenas costumbres, así respecto de los negocios públicos como de los particulares. (Ibíd., 15)

Así pues, los primeros atisbos de «civilización»⁶ en el Ecuador aparecieron con los caras. Una elaborada religión heliocéntrica; una mejor administración de lo público y lo particular; así como las buenas costumbres, son el marcador del mayor grado de civilización alcanzado y difundido por este pueblo guerrero. Parte de estos elementos también estarían constituidos por el desarrollo de un sistema de escritura, del que sin embargo y paradójicamente no se conservan evidencias más allá de la memoria.

⁶ Civilización, en este caso «en letras menores», pues como veremos más adelante, para nuestros autores los portadores de la «verdadera civilización» fueron los conquistadores españoles.

7—De su sistema de escritura, sólo nos queda el recuerdo. Para escribir empleaban piedrecitas de forma, color y tamaños diversos, las disponían de modo conveniente y los colocaban en estantes de barro. [Tal era la respuesta esperada de los niños a la pregunta] 7. ¿Cuál era su modo de escribir? (Andrade, 1899, p. 12)

Resulta interesante lo dicho al respecto por Lévi-Strauss (1988): “El único fenómeno con el cual la escritura ha sido siempre concomitante es la creación de ciudades e imperios, es decir, la integración de un gran número de individuos en un sistema político, y su clasificación en castas o clases” (p. 323). Agrega también que el desarrollo de un sistema escritural es uno de los criterios propuestos para distinguir entre los estados de barbarie y de civilización; aquel que uno quería por lo menos retener, habiéndose eliminado ya otros. Desde esta perspectiva, la escritura y el alto desarrollo cultural van, pues, de la mano. En suma, las necesidades administrativas sobre una mayor población, productora de más recursos, requerían de esta tecnología de «memoria artificial» para llevar adecuada cuenta de ellos.

En terrenos de lo simbólico-tecnológico, la dinastía real tenía como atributo un preciado símbolo de poder: “La insignia de los Scyris era una corona de plumas de colores y una esmeralda grande, que les colgaba en la frente.” (Andrade, 1899, p. 12). El mismo género de piedra preciosa también adornaba a una de las principales divinidades del panteón cara: “Se sabe también que en el puerto de Manta, en la provincia de Manabí, construyeron un adoratorio á la diosa de la salud, llamada Umiña, la que siempre estaba adornada con una esmeralda muy grande, en forma de cabeza humana” (*Ibidem*, 13) Es decir, los caras habrían conocido el difícil arte del labrado de piedras preciosas, cosa que también denota su avanzado nivel de cultura material y de conocimientos tecnológicos.

Pero a más de su vocación conquistadora, los caras también se revelaron hábiles diplomáticos y sabios gobernantes, puesto que supieron ganarse la voluntad no solamente de las poblaciones sometidas, sino que también lograron atraer al reino a otras naciones circunvecinas fuertes, que por lo mismo nunca osaron hostilizar con las armas. La primera de estas naciones fue la de los puruhá en la actual provincia del Chimborazo. Sucede que Carán, onceavo gobernante de la dinastía cara, jamás llegó a tener el ansiado hijo varón, quien por clara regla sucesoria era el llamado a heredar el reino. Así las cosas, el monarca resolvió pactar con su homólogo Condorazo, rey de los puruhá.

Carán XI, que fué el último de los primeros Scyris, no llegó a tener más que una hija, llamada Toa; y como cifrara su empeño en que la corona se transmitiera entre individuos de su familia, y no pudiéndolo hacer en una mujer, propuso á Condorazo, Régulo de Puruhá, constituir un solo reino de dos naciones, mediante el matrimonio de Toa con el hijo mayor del régulo, llamado Duchicela. (Destruge, 1915, p. 4)

Con este enlace se fundieron dos importantes dinastías que no tardaron en atraerse otros reinos para sí: “Duchicela, Scyri XII, ya dueño y señor de un reino bastante

extenso y considerable, logró pronto confederarse con el Régulo de Cañar; y más tarde, con los demás de las provincias occidentales, hasta Paita” (*Ibídem*, 5). Con estos hábiles manejos políticos, quedaba soldado definitivamente el Ecuador, prácticamente sobre las bases jurisdiccionales que más tarde fueron heredadas por la Real Audiencia de Quito. De ahí que a muchos de los escépticos “[...] les pareció sospechosamente curioso el hecho que los límites de la Real Audiencia de Quito, coincidieran con el territorio que Velasco fijara para el Reino de los Scyris” (Ramón & Torres, 2004: 42). La voluntad de construir la imagen de su patria como un conjunto unitario muy antiguo, ciertamente fue el móvil para que Velasco efectuase este temprano deslinde de fronteras.

Resulta además curioso que los caras, lo mismo que los incas, establecieron un sistema de *mitimaes* o poblaciones desplazadas con el fin de pacificarlas y transmitirles la cultura del pueblo conquistador. En este sentido, cuando en el reinado del IV o V shyri se sublevaron los de la provincia de Imbaya:

Las tropas del Scyri, al cabo de muchos y sangrientos combates, lograron reducirlos á la obediencia; y los sacaron de sus hogares y los distribuyeron entre las otras provincias. A la de Imbaya llevaron otros moradores, y hasta su nombre mismo fué cambiado por el de *Caranqui*, por la multitud de Caras que allí se establecieron. (Cevallos, 1871, p. 4, 5)

O sea, la típica institución incásica de *mitimaes* no sería tal, puesto que los caras también emplearon este «maquiavélico» sistema de movilidad poblacional con fines de pacificación, gobierno y aculturación de las poblaciones sometidas.

En suma, la existencia de un sistema monárquico centralizado (matizado en la visión de Óscar E. Reyes, y descartado por González Suárez, Quevedo, Uzcátegui y Moscoso), dotado de claras reglas sucesorias, además del militarismo expansivo, dibujan el espectro de un muy avanzado sistema político que denota el alto desarrollo cultural de los caras. A ello se suman la hábil diplomacia y la sabiduría de los gobernantes, amén del desarrollo de importantes conocimientos tecnológicos como la escritura y el labrado de piedras preciosas. Todos estos datos engalanan el relato sobre los orígenes de la nacionalidad ecuatoriana, fomentando el patriotismo a través de un sentido de pertenencia nacional atado a la alta autovaloración de la propia identidad histórica, densificada por la grandilocuencia del discurso sobre nuestro remoto pasado.

6.2 EL ECUADOR EN EL INCARIO

En lo ideológico, uno de los móviles que animaron a Velasco a escribir su historia fue la oposición a la idea –difundida por el cronista Garcilaso de la Vega– de que los incas fueron civilizadores de los pueblos bárbaros que poblaron el actual Ecuador, cuestión en la que seguramente pensó como «poco honrosa» para caracterizar el pasado de su añorada tierra natal. Encaminados por este relato, en vez de presentar la invasión incaica como la expansión conquistadora de un señero imperio sobre una serie de cacicazgos andinos atomizados, aunque coligados por redes de intercambio y

ocasionalmente confederados para su defensa a nivel regional, los textos despliegan este suceso como el choque entre dos imperios, enfrentados en condiciones no demasiado disímiles entre sí. Nuevamente, son excepción los textos de González Suárez, Quevedo, Uzcátegui y Moscoso, en tanto que los matices son pincelados en la *Breve historia* de Óscar E. Reyes.

Respecto a los manuales del siglo XIX y en lo que a la historia incaica se refiere, se constata que la obra de los Hermanos Cristianos sigue casi al pie de la letra la exposición del texto escolar de Cevallos, modificando apenas algunos párrafos, pero sobre todo seccionándolos un poco más en las acostumbradas preguntas catequísticas y omitiendo gran parte de las extensas exposiciones de aquel, con lo cual resultaba más sencillo de memorizar. En cuanto al texto de Andrade, lacónico resulta el término más adecuado para definirlo en lo que respecta a la narración de este periodo, visto que su exposición no solamente que es corta sino también meramente factual. Por su parte, el manual de Destruge reproduce sin discusión la historia de los shyris y comenta varios hechos relevantes del relato velasquista, sin apartarse de su núcleo fundamental.

Dicho sea de paso que a diferencia de los textos del siglo XIX que son principalmente descriptivos, los del XX ahondan más en la interpretación de los hechos narrados⁷, esto en conformidad con el influjo positivista de inicios del siglo en el país, que en terrenos de la historia no podía sustraerse de hacer una exégesis de los fenómenos sociales del pasado. En tal razón, la ideología subyacente al relato histórico en los primeros manuales debe ser leída entre líneas, no así en los textos de la generación de 1915 en adelante, que se presentan más ricos en este sentido.

El señalado choque de imperios se habría producido por la fama que el reino de los Shyri-Duchicela alcanzó más allá de «nuestras» fronteras, cosa que “Excitó la codicia de los incas del Perú, y el rey Tupac-Yupanqui, Inca XII, hizo algunas conquistas en el reino de Quito.” (HH.CC., 1881, p. 18) De manera tácita, estos son los primeros asomos en nuestros textos escolares de aquel constructo ideológico que opone a la nacionalidad ecuatoriana contra la peruana, en la ancestral y hasta 1995 irresuelta disputa Reino de Quito-Ecuador vs. Incario-Perú. En definitiva, se trataría de una frontera siempre existente y una vecindad siempre conflictiva. En referencia a la invasión cuzqueña iniciada por Túpak Yupanki a los territorios del Shyri Hualcopo Duchicela, catorceavo monarca de la dinastía, Cevallos (1871) apunta:

Este soberano, vecino del Ecuador, había sometido ya á su imperio varias provincias meridionales del Reino, no por medio de las armas, sino por intimaciones hechas á sus Gobernadores ó Curacas, los cuales, ora de miedo á los ejércitos del Inca, ora prendados del buen nombre del gobierno de tan excelente Príncipe, se sometieron fácilmente á su dominio. (p. 7, 8)

⁷ El texto de Roberto Andrade de 1899 es excepción en lo que se refiere al espinoso asunto religioso, pues ahonda en caracterizaciones negativas a la hora de tratar sobre la política conservadora y la participación de la Iglesia en la política. En cuanto que el manual de Destruge de 1915, como hemos apuntado, buscaba expresamente no ser valorativo, pues difería el análisis de los hechos para más adelante, cuando los niños ya constituidos en hombres fuesen capaces de juzgar los hechos con criterio propio.

El Inca que dio comienzo a las «invasiones al Ecuador» no solo fue un gran guerrero, sino que además también se reveló un sabio gobernante, quien antes de hostilizar nuestro territorio primero se supo ganar la buena voluntad de los habitantes al sur de nuestra frontera, política que él, lo mismo que toda su estirpe sucesoria, intentarían implantar en el reino Shyri-Duchicela “[...] único rival de su poderoso imperio” (*Ibídem*, 11). La casi paridad de condiciones impediría que fuese así, viéndose compelidos los cuzqueños a empuñar las armas contra los caras.

6.3 HÉROES DEL PANTEÓN CARA: ENTRE EL MITO Y LA HISTORIA

“Presúmese que en la centuria de 1400 á 1500, cuando los caras estaban gobernados por Hualcopo-Duchicela, y el Perú por el Inca Túpac-Yupanqui, éste invadió con un gran ejército el territorio de los Caras” (Andrade, 1899, p. 15). De forma análoga a este recuento, varios textos de historia nacional inician la narración sobre el expansionismo cuzqueño hacia el actual Ecuador y son el crisol donde dicho suceso se amalgama con los personajes *mitológicos* de la estirpe shyri, quienes a través de las plumas de Velasco y sus seguidores se lograron colar dentro de la historia «oficial».

Sabemos efectivamente que hacia 1460 Túpac Yupanqui, decimosegundo Inca del imperio, invadió con su poderoso ejército los territorios de las actuales provincias de Loja y el Azuay, tal como lo reportan varios cronistas, a pesar de que sus testimonios carecen de unanimidad⁸. Sin embargo, una vez que conquistaron los territorios meridionales del país, al llegar al Nudo del Azuay, frontera natural entre los cañaris y los puruhá, los incas enfrentaron la mitológica resistencia del Shyri Hualcopo-Duchicela, fuertemente atrincherado en la tierra de sus ancestros por línea materna.

En esta empresa Hualcopo no estuvo solo, pues hay más en el panteón de héroes mitológicos cara: “Epiclachima, tío de Hualcopo, hombre de energía y talento para la guerra, se encargó de la defensa del Reino, si nó para recuperar lo perdido, para atajar siquiera los pasos del conquistador” (Destrüge, 1915, p. 6). Batalla tras batallas, con triunfos y reveses de parte y parte, lo cierto es que al final la balanza se inclinó a favor de los cuzqueños, situación frente a la cual no se dejaron de esgrimir razones: “Epiclachima [...] después de haber disciplinado algo sus tropas, afeminadas con los largos años de paz, salió para Alausí y rompió las hostilidades, á veces llevándose la victoria, saliendo derrotado en otras” (Cevallos 1871, p. 8). Es decir:

Los largos años de paz de que disfrutara el reino de Quito, habían enervado á los habitantes y hécholes olvidar sus hábitos guerreros; razón por la cual le fue más fácil á Tupac Yupanqui someter á su dominio las

⁸ Sobre los fronterizos paltas, Garcilaso de la Vega (1967 [1609]: 23) refiere: “[...] la cual provincia ganó el Inca con mucha facilidad, con regalos y caricias más que no con las armas, aunque es gente belicosa, pero puede mucho más la mansedumbre de los Príncipes”. Por el contrario, a decir de Cieza de León (1971 [1550]: 211): “En los paltas y en Huacabamba, Caxas y Ayabaca y sus comarcas, tuvo gran trabajo en sojuzgar aquellas naciones, porque son belicosas y robustas, y tuvo guerra con ellos más de cinco lunas; mas, al fin, ellos pidieron la paz”. Tampoco hay unanimidad respecto a la conquista de los cañaris: para la mayor parte de cronistas – incluido Cieza – su sometimiento habría sido rápido, no así para Montesinos (1882 [1644]) quien da cuenta de una resistencia confederada bajo el mando del aguerrido cacique Duma.

provincia del sur, muy distantes para que fuera pronta y efectiva la defensa por parte de Hualcopo. (Destruge, 1915, p. 6)

Bien se podría decir que la aplicación de la célebre frase de Clausewitz «La política es la continuación de la guerra por otros medios», esto es, el hecho de que los caras hayan trocado las armas por la estrategia de las alianzas en la afirmación de una estructura monárquica, tuvo el desafortunado efecto de adormecer su original pasión conquistadora y guerrera, otrora garantía de su superioridad sobre los pueblos que a su tiempo ellos conquistaron, y los dejó vulnerables frente a la expansión del militarismo incaico, justo en el momento de su máximo apogeo⁹.

Pero en la historia del expansionismo inca no solamente se insertan *ex nihilo* algunos personajes de la mitología shyri, sino que también ciertas figuras históricas – de quienes dan efectiva cuenta los cronistas– son naturalizadas caras. Así por ejemplo:

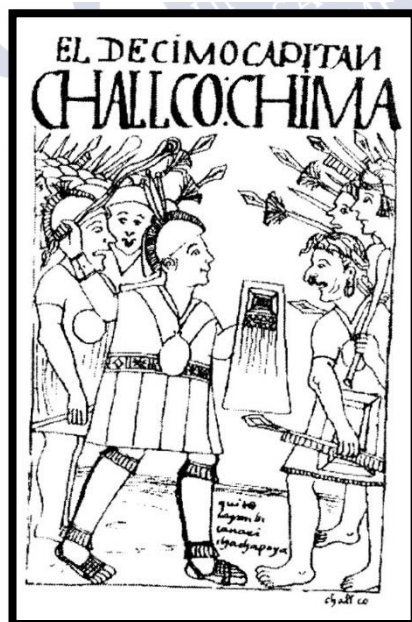
28 *Hasta dónde llegó Tupac-Yupanqui en 1460?*

Llegó hasta Mocha, y tuvo que detenerse allí, por la gran resistencia que le opuso el valor del General Calicuchima, sobrino del Scyri Hualcopo [...]

30 *Y qué sucedió con Hualcopo?*

El Rey Hualcopo Duchicela acongojado por la pérdida de varias provincias, principalmente por la de Puruhá, cuna de sus mayores, murió tres años después, (en 1463). (HH.CC., 1881, p. 18)

Gráfico 24
Calicuchima



Fuente: Guamán Poma de Ayala

⁹ No en vano se ha dado en llamar a Túpac-Yupanqui de «el Alejandro Magno del Nuevo Mundo».

Encontramos aquí a Calicuchima, gran general *histórico* del Inca Atahualpa, enfrentándose contra el abuelo de este frente las pretensiones anexionistas de dicha dinastía extranjera, de la que sin embargo más adelante llegará a ser su brazo derecho¹⁰. Pero bien ¿cómo es que Calicuchima quedó incorporado a la mitología Shyri?. En resonancia de Velasco, Cevallos anota que muerto el general Epiclachima con 16.000 de los suyos –en la fortaleza de Tiocajas, que defendieron cerca de tres meses– Hualcopo debió retroceder hacia Mocha¹¹, donde recibiendo refuerzos de Quito: “[...] puso á la cabeza del ejército a Calicuchima, en todo superior á su padre Eplicachima, el cual, desplegando inteligencia, valor y actividad admirables, no sólo contuvo á los invasores, sino que los derrotó varias veces” (Cevallos, 1871, p. 9). Calicuchima, personaje histórico en cuyo origen no profundizan los cronistas, es presentado por la narrativa velasquista como hijo de Epiclachima y sobrino del Shyri Hualcopo-Duchicela; es decir, es «ecuatorianizado» dentro de una de las viejas estirpes tradicionales y unificadoras del país.

Velasco (s/f [1789]) además remarca que Calicuchima fue el hijo primogénito de Epiclachima, y agrega: “[...] hizo un gran papel en las guerras civiles de Atahualpa y en las de los Españoles a cuyas manos murió quemado en Cajamarca” (p. 30). Trágico final para este aguerrido general que, efectivamente, se verificó en 1533, o sea, 73 años después de que le habría sido encargada la dirección del ejército de Hualcopo en Mocha (tomando la fecha reportada por el texto de los HH.CC., 1460, recogida en cita dos párrafos atrás). Es decir, para cuando luchó a favor del quiteño Atawalpa contra su hermano cuzqueño, y poco después enfrentado a los españoles, Calicuchima habría sido un general octogenario o nonagenario; cosa difícil de creer.

Como también se recoge en la parte final de la mencionada cita, Hualcopo, todo acongojado por la pérdida de la tierra de sus ancestros, murió los pocos años después. Le sucedió en el trono “[...] su primogénito Cacha, Shyri XV y último de la segunda dinastía; y el cual era «mozo de talento despejado, de prudencia y de valor para el Gobierno»” (Destruge, 1915, p. 10). De manera contemporánea también murió Túpak Yupanki tras regresar al Cuzco luego de afianzar sus conquistas, “[...] dejando guarniciones y ordenando la construcción de la gran calzada que unía á Quito con el Cuzco, y la institución de los correos ó postas” (Andrade, 1899, p. 16). Heredó el trono su hijo Wayna Kápak, nacido en la ciudad que fundara en tierra de los cañaris, Tomebamba.

En este nuevo episodio, una vez más mito e historia se fusionan. Se afirma que Cacha gobernó veinticuatro años, durante los cuales su primo Calicuchima permaneció fielmente a su lado en defensa del usurpado Reino, contra de la nueva vorágine conquistadora de Wayna-Kápak. Es más, Cacha logró recuperar un preciado terreno perdido; Puruhá, tierra de sus ancestros: “pues llevó sus tropas á Liribamba, y,

¹⁰ Fiel a su señor Atawalpa, Calicuchima fue el ejecutor de Wascar en la guerra fratricida que enfrentó a las dos partes del Tawantinsuyo.

¹¹ Cuentan los textos que en un primer momento retrocedió a Liribamba, capital de los puruhá, pero al no recibir puntualmente los refuerzos solicitados a Quito, debió retroceder más al norte, hasta alcanzar Mocha.

acometiendo de sobresalto á las enemigas, acabó con estas y mandó destruir sus fortalezas” (HH.CC., 1881, p. 18). El contraataque inca no se hizo esperar:

Huaina-Cápac, heredero de Túpac-Yupanqui y muy superior á su padre, ofendido de que Cacha hubiese recobrado parte de su provincias ya perdidas, formó el proyecto de acabar con la dinastía de los Duchicelas y hacerse dueño del Reino de Quito, único rival de su poderoso imperio. (Cevallos, 1871, p. 10)

Mihi, general histórico de la conquista inca, habría sido puesto al frente de esta campaña militar. Y por el lado de los shyris: “El General Calicuchima con los puruhaes se situó á las riveras del *Achupállas*, y cuando las tropas del Inca, salidas ya de Tomebamba, pretendieron vencer el paso, los otros descargaron tal lluvia de piedras que se vieron obligadas a retirarse” (*Ibídem*, p. 12). A este punto de la contienda, los shyris tuvieron que enfrentar la hábil política incaica que ya se iba afianzando, pues los cañaris tomaron partido por el Inca tomebambino, su paisano, y tras el revés de Achupallas “[...] guiaron á Huaina-Cápac por otro punto y, vencido el paso del rio, dió una batalla sangrienta y se hizo dueño del campo y la victoria” (*Ibídem*, 13). Los puruháes debieron retroceder hasta la fortaleza de Tiocajas, en los límites septentrionales de su comarca, y allí “[...] el Inca, penetrando las dificultades de expugnarla, logró seducir á varios de los capitanes de Cacha, los cuales abandonaron el campo en el segundo combate que presentó Huaina-Cápac” (*Ídem*).

Cacha reunió un Consejo de Guerra en Mocha, y al escuchar indignado el parecer de algunos de sus capitanes que le persuadían a aceptar la amistad y la paz ofrecidas por el Inca, resolvió retirarse a septentrión, a tierras de los bravos cayambis, caranquis y otavalos, quienes optaron por la resistencia. De este modo, en el momento de su ocaso el gran Reino de Quito quedó reducido tan solo a la región de Imbaya, último reducto de los shyris. Un infortunado designio del destino no querría que Cacha demostrase la reciedumbre de la que estaba hecha su estirpe.

Cacha, siempre achacoso de una contracción de nervios adquirida por un golpe recibido cuando niño, llevaba con paciencia los dolores de la enfermedad; pero sufría indeciblemente por no poder demostrar á Huainacápac que era su muy digno rival y capaz también de adquirir la gloriosa fama que envidiaba en él [...] Este Monarca, dotado de cuantas buenas prendas han menester los Príncipes para el gobierno de los Generales para la guerra, sentía verse en la imposibilidad de obrar con el brío y actividad que demandaban los riesgos de perder la patria y la corona, y tuvo que reducirse á dar desde su cama, las órdenes convenientes para la fortificación de los lugares amenazados. (HH.CC., 1881, p. 20)

Cacha y sus soldados cosecharon algunas victorias en el norte, sin embargo, la persistencia de un más numeroso ejército inca terminó por acorralarlos en su última fortaleza en Atuntaqui, donde “El último Shiri, por nombre Cacha, no obstante sus graves dolencias, defendió con valor la patria y la corona; sucumbió como héroe en la batalla de Hatuntaqui, y sus ejércitos depusieron las armas” (Bruño, 1915, p. 10). Tras

reñida batalla, Cacha cayó muerto de una lanzada, y así, descabezado su ejército y con los ánimos vencidos, los shyris finalmente rindieron las armas ante el poderoso rival.

6.4 OTRA VISIÓN DE LA CONQUISTA INCA

Quevedo omite por completo la historia shyri en su manual escolar, y en su lugar apunta: “[...] durante la segunda mitad del siglo XV las tribus del territorio hoy ecuatoriano, sostuvieron encarnizada lucha por defender su independencia contra la invasión de los Incas, soberanos del imperio que entonces existía en el territorio peruano” (Quevedo, 1931, p. 44). Es decir, no se refiere al enfrentamiento entre dos grandes imperios sino a la conquista de una serie de tribus distintas por parte de una gran entidad imperial. Con su anotación temporal «territorio hoy ecuatoriano» que demarca anacronismo, es posible que Quevedo sugiriese que las bases del Ecuador actual no fueron *realmente* formadas en la época preincaica, al menos de manera «literal».

En cuanto a Uzcátegui (1929), luego de realizar una extensa exposición sobre los pueblos del preincario, escribe: “Hacia el sur del territorio ecuatoriano, ocupado por las parcialidades indígenas que acabamos de conocer, existía otro pueblo mucho más importante que constituía un imperio poderoso y civilizado” (p. 36). Tales características permitieron a los incas sojuzgar fácilmente a los pueblos que encontraban en su camino, con excepción –de acuerdo con el autor– de los cañaris y los caranquis, quienes opusieron férrea resistencia a los invasores. Los primeros, sin embargo, al final se vieron compelidos a deponer las armas en favor del soberano inca “quien, por su parte, contribuyó al progreso de la región conquistada levantando puentes y edificios” (*Ídem*). Tocante a los caranquis, refiere el sangriento episodio de Yahuarcocha como el de máxima resistencia contra los invasores sureños. Afirma, de forma medular, que a diferencia de los incas, los caras:

No constituían un pueblo fuerte: eran débiles y atrasados. Estaban gobernados por un rey o régulo que residía en Quito, y al que sólo obedecían en caso de ataque, para defenderse en común. Se hallaban mal organizados y llevaban una vida independiente y aislada en caseríos dispersos en la hoya de Quito. (*Ibíd.*, 14, 15)

Vemos nuevamente aparecer el modelo de confederación dentro de la coyuntura bélica, la que constriñó a varios cacicazgos a unirse en un solo cuerpo para resistir a un enemigo común. En suma, vale decir que la exposición general que hace Uzcátegui sobre los pueblos del preincario se acerca en buena medida al modelo de *sociedades intermedias* –que con posterioridad definirá Salomon– a partir de los datos que la etnohistoria y la arqueología de su tiempo habían avanzado. De hecho, su exposición denota un amplio manejo de fuentes (aunque no las menciona), más que en Quevedo, en cuyo caso hay mucho de elucubración y opiniones personales, al menos en lo relativo a este episodio de la historia nacional.

Moscoso, al igual que Uzcátegui, en pocas líneas también refiere que los cañaris y los caranquis fueron los pueblos que más resistencia ofrecieron a los incas. Asimismo,

ambos autores coinciden en que: “la tribu conocida con el nombre de los Caras parece que era la misma de los Quitus” (Moscoso, 1922, p. 9). “[...] es muy digno de notarse que se ha hablado de otro pueblo, de los Scyris o Caras; pero no son otros que los Quitos e Imbaburas, que han recibido este nombre común” (Uzcátegui, 1929, p. 15). Es decir, los caras aparecen fusionados con los quitos, pero sin la imposición conquistadora de aquellos sobre estos que refiere la narrativa velasquista, ni por ende de un origen diferenciado.

Como vemos en Uzcátegui, los habitantes de las actuales provincia de Imbabura y Pichincha (quitos) se presentan como un solo pueblo, cuestión que en la etnohistoria contemporánea es avalada por Frank Salomon y Chantal Caillavet, autora esta última que se sustenta en el testimonio de Cieza, quien “[...] contrasta la lengua ‘de los Carangue y Otabalo’ con la de Panzaleo, al sur de Quito, pero no parece asociar a la población de Panzaleo con el área quiteña” (2000, p. 176). Caillavet opina que la imposición de fronteras étnicas entre Imbabura y Pichincha –cuestión que en taxonomías culturales perdura hasta el presente– fue más bien una imposición de los incas con fines administrativos y de dominio militar, más que una realidad previa al *Tawantinsuyo*.

Reyes por su parte da un aval parcial a la historia de los shyris, y lo hace de manera tácita, pues en lugar de describir en detalle los sucesos de los caras a los que hemos hecho referencia, realiza una extensa exposición de *Cómo vivían los indígenas ecuatorianos en el preincario* (tal es uno de los subtítulos de su manual). Este hecho denota que Reyes tomó el tema con bastante precaución, visto que en lugar de recoger las gestas de los héroes shyris prefirió apuntar lo que la ciencia de su tiempo había avanzado en la reconstrucción del pasado preincaico. Dice mucho el hecho de que la mayor exposición que hace sobre los shyris apenas la redacta en un pie de página de mediana extensión. Lo mismo que Uzcátegui, Reyes también maneja varias fuentes documentales para su exposición de la etapa preincaica, superando ambos en este punto a Quevedo.

6.5 EL OCASO DE LA DINASTÍA SHYRI Y LA AFIRMACIÓN DEL IMPERIALISMO INCA

Si bien tras la muerte del último Shyri los caras rindieron su soberanía al Inca, en ellos habría quedado latente su indómito espíritu de rebeldía contra el dominio extranjero, el que se haría manifiesto desde el primer momento en el mismo campo de batalla, pues aunque depusieron las armas:

Las rindieron, eso sí, con una especie de protesta, diremos así, porque en el mismo campo de batalla proclamaron á Paccha, hija de Cacha, como á Reina heredera del trono. Huaina-Cápac no dejó de molestarse; pero, entendido como era, disimuló su enojo y aún mandó celebrar suntuosas exequias por la muerte del vencido soberano. (Cevallos, 1871, p. 16)

Y así, mientras los vencedores continuaban los festejos de su última y definitiva conquista, los caranquis concertaron un plan para acercarse al Inca y asesinarlo. Descubiertas sus intenciones, los cuerpos inmediatos acudieron prontamente en

defensa del monarca, en tanto que los caranquis “[...] perseguidos y alcanzados á orillas de una laguna, fueron degollados como 30 mil. Los cadáveres fueron arrojados á la laguna, la cual, desde entónces se llamó *Yahuarcocha*, que quiere decir *lago de sangre*” (HH.CC., 1881, p. 22, 23). Este hecho, aceptado por la historiografía andina, da cuenta de la resistencia que las etnias del norte ofrecieron al imperialismo inca. A partir del estudio de fuentes documentales de inicios de la colonia, Caillavet (2000) afirma que no existen mayores indicios de la existencia de una verdadera «confederación» entre las etnias septentrionales cayambes, caranquis, otavalos y cochasquis, ni mucho menos –se sobreentiende– de un imperialismo quiteño. Lo que sí se identifica es la manifiesta unidad cultural entre estos cacicazgos, a cuya cabeza, más tarde, los incas probablemente colocaron al cacique de Otavalo.

Pero haya sido confederados o no, lo cierto es que la resistencia de las etnias norteñas concluyó con el sangriento episodio de Yawarchocha¹², resistencia que la mayor parte de nuestros autores de textos atribuyen, sí, a los cacicazgos del área de Imbaya y sus alrededores, pero pretendidamente subsumidos a la autoridad del monarca de un poderoso imperio conocido como Reino de Quito, para ese entonces ya en proceso de desmoronamiento.

Y así como en el episodio anterior mito e historia se llegaron a amalgamar, otro tanto sucede con las estrategias políticas de postguerra que Waina-Kápak adoptó para afianzar su poder. Una de ellas tuvo que ver con la relativa tolerancia con que los incas trataron a los pueblos conquistados, en el intento de absorberlos a la vida del Tawantinsuyo convenciendo y no solo venciendo. Cabían dentro de estas estrategias las alianzas matrimoniales “[...] entre los incas y los jefes étnicos conquistados, [que] eran una forma de establecer una relación estrecha mayormente cuando éstos últimos conservaban el poder directo sobre su etnia” (Caillavet, 2000, p. 168). En efecto, de acuerdo con el relato común a nuestros textos que recogen estos episodios, Wayna-Kápak:

Llamó a los destinos públicos á los Príncipes de la dinastía vencida, dictó leyes sabias, introdujo buenas costumbres, uniformó con rigurosa igualdad los derechos y deberes de sus vasallos, sin distinción entre vencedores y vencidos, se casó con Paccha á fin de consolidar más la conquista, y fijó la residencia de su Corte en la capital del pueblo conquistado. Su imperio se extendió entónces, por el norte, hasta Angas-Mayu en los Estados Unidos de Colombia, y por el sur hasta el rio *Maule*, en Chile. (Cevallos, 1871, p. 18)

¹² Lograron escapar a la matanza de las etnias rebeldes varios niños, a quienes Wayna Kápak llamo Wambrakuna (niños, muchachos), o Guamaraconas como apuntan los cronistas. Posteriormente, estos muchachos, curtidos en la guerra, fueron enviados al Cuzco como parte de un grupo guerrero de élite. Al respecto, Caillavet (2000, p. 169) recoge un documento de Cieza que afirma: “Los guamaraconas que son del linaje e prosapia de aquellos... que morando... en los pueblos Carangue y Otavalo y Cayambe y otros caen en la comarca de Quito”. Los wambrakuna, sobrevivientes a Yahuarcocha, provendrían de los mencionados pueblos, lo que es un claro indicio de la participación de toda la comarca en la resistencia al ejército cuzqueño, y que como consecuencia sufrieron el despiadado castigo del Inca.

Se recordará que, de acuerdo con la mitología shyri, Paccha, hija y heredera de Cacha Duchicela, fue inmediatamente proclamada reina de su pueblo en el mismo campo de batalla donde cayó muerto su padre, cosa que aunque no fue del agrado de Wayna-Kápak supo aceptar con disimulo. De forma ideológica, este enlace es garantía de que realmente no habría existido una ruptura entre los imperios shyri e inca, y reafirma más bien la continuidad de la dinastía quiteña, ocupando ahora un elevado pedestal en las altas esferas del poder incaico. Si otrora las dinastías Shyri y Duchicela se fusionaron para el engrandecimiento del imperio, aunque de manera pacífica y pactada, ahora, luego de la guerra, sucedía algo parecido por vía del matrimonio entre el príncipe inca y la princesa shyri.

Gráfico 25



Fuente: G.M. Bruño, 1915

La unión *simétrica* de las dos grandes dinastías imperiales es también reafirmada de manera simbólica: “A la borla carmesí con que ceñían la frente los Incas, Huainacápac añadió la esmeralda de los Scyris, cuyo dominio no había totalmente concluido” (Andrade, 1899, p. 19). Gran distinción aun para el *Sapa Inca*, pues la piedra preciosa que pasó a lucir su frente no solo que era material suntuoso, sino que además era un símbolo que dejaba traslucir la talla del poderoso imperio que acababa *doblemente* de conquistar; tanto por las armas como por la vía «shakespeariana» (enamorándose y conquistando a la hija de su mayor enemigo). Con esta tramoya simbólico-discursiva de fondo, de manera tácita, connotativa, el amor sustituye el odio inicial y justifica el reinado del Inca, tanto más cuanto que ese amor no solo es marital sino que también es telúrico, y se manifiesta en el afecto y la predilección que los incas sintieron por estas tierras de la mitad del mundo, al punto de desplazar hacia ellas la centralidad de su imperio,

como veremos más adelante.

De la unión de Wayna-Kápak, Inca «ecuatoriano», con Paccha, princesa de la dinastía Shyri-Duchicela, nació Atahualpa, último Inca del Tawantinsuyo: “*Atahualpa, el más ilustre de los hijos de Huaina Cápac, nació en el Reino de Quito, y fue descendiente de los Shiris por su madre*” (Bruño, 1915, p. 14). Atahualpa gozaba además de la predilección de su padre, en cuya formación se ocupó personalmente:

Al separarse Huaina-Cápac de Quito, dejó encargado el Gobierno á su hijo predilecto Atahualpa, habido en su esposa Paccha, y al cual había él mismo educado y enseñado, con el mejor esmero, las artes de la guerra y la ciencia del Gobierno (Destruge, 1915, p. 17).

Cuando encargó el gobierno a su hijo, Wayna-Kápak se disponía viajar al Cuzco, núcleo original del expansionismo inca. Andrade (1899) afirma que Wayna-Kápak gobernó el imperio por 50 años, la mayoría de los cuales residió en Quito, “segunda capital el imperio” (p. 20).

Ahora bien, las cuestiones sobre el origen y la maternidad de Atahualpa no han estado libres de polémicas. Desde la posición quiteñista, Burgos (1995) resume: “Un grupo de cronistas, acreditados por su veracidad, están de acuerdo que Huayna Cápac tuvo como esposa secundaria a la hija del rey difunto de Quito” (p. 164). Figuran entre esos cronistas los nombres de Pedro Pizarro, Santa Clara, Oliva, Garcilaso, Molina, Gomara y las informaciones de Vaca de Castro, además de insignes historiadores modernos como Mendiburo, Jiménez de la Espada y González Suárez. Con arreglo a estas evidencias, más sólidas, el positivista Quevedo empezó a dar su aval a la historia del Reino de Quito, no en cuanto una entidad de origen preincaico, sino como una formación político-territorial unificada por la acción cuzqueña (vale decir, el *Chinchasuyo* o Región Norte del *Tawantinsuyo*).

Atahualpa, hijo de Paccha, hija a su vez del último jefe de los Quitos, a la muerte de Huaina-Cápac, su padre, recibió en herencia el reino de Quito que, gracias a las conquistas de éste, comprendía todo el territorio del Ecuador y además territorio hoy colombiano hasta Angasmayo, río que se halla más allá de Pasto. (Quevedo, 1931, p. 44)

Como se ve, Quevedo apunta que es gracias a las conquistas de Wayna-Kápak que el Reino de Quito llegó a comprender el actual Ecuador y la parte sur de Colombia, y que dicho territorio le fue legado en herencia a su hijo habido con la princesa de Quito. Siguiendo la difundida tradición, nuestro autor también recoge el nombre de dicha princesa, pese a que:

[...] la “hija del rey difunto de Quito” no aparece por su nombre en ningún de los cronistas acreditados. Estudiosos ecuatorianos han decidido aceptar entonces lo aseverado por el padre Juan de Velasco, el historiador del siglo XVIII, que postulara su clásica y reconocida tesis, por otra parte única y discutida, de que la madre de Atahualpa se llamaba *Paccha*. (Burgos, 1955, p. 165, 166)

Uzcátegui (1929) también acepta la maternidad y la cuna quiteña de Atawalpa, aunque, en cuestión de apelativos, su relato no hace más que complicar las cosas: “Huayna-Cápac [...] afianzó sus conquistas contrayendo nupcias con la princesa quiteña Cacha, de la cual, tuvo un hijo, Atawalpa, quien más tarde había de ocupar el trono de su padre” (p. 55). El nombre de Cacha, último Schyri y padre de Paccha en la narrativa velasquista, aparece en el texto de Emilio Uzcátegui como el sustantivo propio de la princesa quiteña.

Pero sea como fuere, en su narrativa histórico-mitológica, Velasco no solo saca del anonimato a la princesa *histórica* de Quito, sino que eleva a su padre a la categoría de Shyri, señor de un poderoso y antiguo reino que ya vivía el momento de su ocaso, y a

quien bautiza con el nombre de Cacha-Duchicela. Es decir, asigna a ambos un lugar en el enramado de un viejo árbol genealógico, dinástico y real. La princesa de Quito, madre de Atawalpa, seguramente fue hija de un curaca (señor étnico/cacique) local, toda vez que la alianzas matrimoniales fueron una estrategia corriente para afirmar el dominio incásico. Pero más allá de ello, nada permite asegurar la existencia de reino dinástico de grandes dimensiones antes de la conquista inca. Es en este sentido que Velasco construyó su relato sobre el tejido de ciertos eventos históricos, los cuales fueron henchidos con los mitos de reyes, héroes y sucesos que contribuyeron a dar «lustre» a la historia de su patria.

6.6 EL REINO DE QUITO COMO NUEVA CENTRALIDAD DEL TAWANTINSUYO

En conformidad con su estilo expositivo y factual, la mayor parte de nuestros autores recogen los hechos relativos al gobierno del imperio desde Quito; a la arquitectura de corte imperial; al nacimiento de los dos últimos *Sapa Inca* en tierras «ecuatorianas»; y a la sangre quiteña de Atawalpa, sin realizar mayores comentarios ni emitir juicios de valor. De todas formas, los hechos por sí mismos resultan bastante elocuentes, y dan cuenta del lugar de privilegio que el Reino de Quito habría ocupado dentro del mayor imperio de Sudamérica. Con todo, en pocas líneas y pocas palabras, los manuales logran plasmar el afecto y la predilección que los Incas profesaron por tierras del *Chinchasuyo*. Por ejemplo, sobre las campañas guerreras de Wayna-Kapak, se señala la familiaridad con que este estableció su base en Tomebamba, ciudad que mucho se empeñó en embellecer al mejor estilo de la arquitectura imperial cuzqueña.

Sentó sus reales en esta ciudad como en techo propio, pues se dice que nació allí durante la permanencia de su padre. Bien por este afecto que todo hombre tiene por el lugar en que ha nacido, bien porque el sistema civilizador de los Incas consistía en levantar ciudades y monumentos que manifestasen á los pueblos el poder de su gobierno; Huaina-Cápac se puso á construir suntuosos templos al sol, su dios principal; á Pachacámac y al rato, otros de sus dioses, y á terminar cuantos otros soberbios edificios había comenzado Túpac-Yupanqui en Tomebamba. (Cevallos, 1871, p. 11)

Y al final de sus días, ya en su lecho de muerte, Wayna-Kápak ordenó que su sepelio se realice en acuerdo con la vieja tradición de su *panaka* real, pero sin dejar de demostrar su afecto por tierras quiteñas, pues “dispuso también que su cuerpo fuese embalsamado, y que el corazón, guardado en un vaso de oro, se conservase en el templo de Yavirac¹³, y que, finalmente, sus restos fuesen conducidos al Cuzco, donde se hallaba el sepulcro de sus mayores” (Bruño, 1915, p. 15). Su cuerpo, pues, partía a reunirse con sus ancestros al modo como dictaba la tradición, pero su corazón se quedaba para siempre en Quito.

En apenas un corto párrafo, Belisario Quevedo (1931) refiere que el conquistador, más que imponerse a las poblaciones del Reino de Quito, terminó por ser incorporado a ellas:

¹³ Yavirac, es el nombre con que entonces se conocía al actual cerro del Panecillo, en plena ciudad de Quito.

Gran imperio del Sur que, viniendo a conquistar estas tierras con Tupac-Yupanqui y Huaina-Cápac sucesivamente, acabó más bien por ser incorporado al reino de Quito, gracias a los triunfos de Atahualpa, poderoso y, por desgracia, primero y último soberano de este reino¹⁴, pues terminadas sus enormes conquistas se inició la invasión española. (p. 43)

Este hecho, en sí mismo, mitiga la imagen de «pueblo conquistado» en la construcción del relato historiográfico sobre nuestros primeros antepasados, y, como derivación de él, en la formación de los sentidos de nuestra nacionalidad. Pero más allá de los factores ideológicos y simbólicos que lo componen, la vanguardia de la historiografía ecuatoriana de los últimos años también es concordante con esta apreciación. Ayala Mora (2005), por ejemplo, afirma que sería un error hablar de la «conquista» inca como un hecho de sometimiento, puesto que se trató más bien de un acto de integración al gran imperio, en el que los habitantes del actual territorio ecuatoriano cumplieron un rol protagónico.

Respecto de la importancia que los incas asignaron al área quiteña, Uzcátegui (1929) menciona: “Quito, en el interior, adquirió gran importancia, por cuanto Huayna-Cápac la hizo su residencia por cerca de 30 años y la adornó con hermosos edificios, llegando a ser una segunda capital del Imperio” (p. 38). Pero de todos los autores que nos ocupan, quien más ilumina la centralidad que Quito pasó a ocupar dentro del Tawantinsuyo es Óscar E. Reyes. El subtítulo que para ello eligió, *Quito, capital imperial*, resulta más que elocuente. Inicia apuntando que a Wayna Kápak le correspondió la finalización de las conquistas y la afirmación del imperio de un millón de kilómetros cuadrados, comprendidos entre el río colombiano Angasmayo y el chileno Maule. Tras lo cual subraya:

Su centro de gobierno, con todo, no fue ya el Cuzco, de sus antepasados, sino más bien la ciudad de Quito, donde algunos indígenas nobles, pasaron a incrementar el número de sus varias esposas; pues Huayna Cápac era, en extremo “vicioso de mujeres”. (Reyes, 1938, p. 77)

Al efecto, Reyes menciona que durante los últimos quince años del régimen de Wayna-Kápak, Quito adquirió relieves imperiales representados por: una población militar con numerosos elementos aristocráticos; sacerdotes y vírgenes consagrados al culto; los intihuatanas o casas del sol; sólidas guarniciones militares; un movimiento hormigueante de súbditos y yanaconas (personas consagradas al servicio de la nobleza); y por sus fiestas, bailes y «orgías». Agrega también que los caminos del imperio convergían en la ciudad, a cuyo alrededor resplandecían ricas plantaciones de distintas especies, así como fauna introducida desde las punas peruanas. De forma pertinente observa: “Políticamente, el Cuzco viene a situarse en un plano de innegable postergación. Es como si el Inca hubiese renunciado a su capitalidad, creándole un rival

¹⁴ Nótese que Quevedo presenta a Atahualpa como el primero y último soberano del Reino de Quito, pues como señalamos, él no dio aval a la historia de los Shyris. Apuntaba también que el Reino de Quito fue creado con la conquista inca.

en el pueblo que fuera el mayor enemigo del incario” (*Ibídem*, 78). Reyes señala que ésta fue una medida de sagaz política para afirmar el poder del emperador en los territorios conquistados, pero que en cambio –siguiendo en esto al investigador peruano Raúl Porras– acarreó desastrosas consecuencias para la armonía del imperio.

Y por último, además de lo político, Reyes no obvia el argumento del *pathos*:

Huayna Cápac se entrega a los quiteños que han querido ser sus súbditos; y éstos no tardaron en demostrar su leal afección por el inca, ya vinculado al país conquistado, no solo por necesidades de la política, sino por la creación de una familia quiteña. Los hijos de Hayna Cápac son propiamente quiteños, y si reciben educación y costumbres incaicas, ello es evidentemente, sin ligamen alguno espiritual con el Cuzco. (*Ídem*)

Los lazos del Inca con Quito dejan de ser conquistadores y castrenses para pasar a determinarse por vínculos de sangre y de afectos. Si el Cuzco es el lugar sagrado que representa la tradición y el pasado mitológico, Quito es «el presente», la tierra donde los reyes Incas terminaron por echar raíces permanentes, que de no haber sido por la irrupción española, seguramente habría terminado por eclipsar definitivamente a la ciudad «Ombligo del Mundo».

Por obvias razones, esta narrativa histórica resultaba muy a propósito para insuflar en los niños y jóvenes el «orgullo nacional» y el «amor a la patria», a la manera aconsejada por Espinosa Tamayo (1914): “La idea de patria debe ser inculcada desde bien temprano y con una persistencia verdaderamente tenaz, enseñando a amarla y a desearla, en virtud de ese amor, grande, fuerte y próspera” (p. 166). En términos de la pedagogía contemporánea, se podría decir que la narrativa histórica presentada ofrece «estudios de casos» del *porqué amar y sentir orgullo* de nuestra nacionalidad y contribuir a su engrandecimiento, a través de los ejemplos de *nuestros* Incas, que así lo supieron hacer. Vemos aquí nuevamente entrar en acción a una de las claves del código disciplinar de la historia; el dispositivo del *magister vitae*.

Por otra parte, también resulta curiosa esa obsesión humana por la centralidad, por ocupar ese espacio en el que todo irradia y converge. En este sentido, Freud se refirió a las tres heridas narcisistas de la humanidad, de entre las cuales la primera en lastimar su orgullo fue la confirmación del heliocentrismo; de que no es la Tierra sino el sol el que ocupa el centro del sistema solar. En sentido inverso, la historia de Quito como nueva centralidad del Tawantinsuyo es un verdadero tónico narcisista, pues nos coloca en el ambicionado lugar del centro, el cual se desplazaba desde el Cuzco, precisamente, el «Ombligo del Mundo», hacia la nueva centralidad ecuatorial, que curiosamente también es el centro geográfico del planeta.

6.6.1 El Guamán, el Puma y el Amaru: la centralidad de Quito en la etnohistoria contemporánea

Pero bien, respecto de la centralidad que Quito habría ocupado en la organización bicéfala del incario, narrada por nuestros textos, ¿cómo se pronuncia al respecto la historiografía más contemporánea? En efecto, en la cuatripartición del Tawantinsuyu se identifican claramente dos núcleos hegemónicos que entraron en franca disputa, primero manifiesta y luego frontal: el *Collasuyu* con la mítica ciudad del Cuzco; y el *Chinchaysuyu* con los nuevos centros urbanos de Tomebamba y Quito, dos espacios en los que se fueron conformando nuevas identidades con nuevos sentidos de pertenencia y oposición. Adscrito a la línea estructuralista de Zuidema en el análisis de las culturas andinas, Hugo Burgos estudia la configuración del área norteña del incario como un importante eje político, el que poco a poco empezó a desplazar al sureño Cuzco de su inicial rol central, dentro de un modelo en el que “los templos de Collasuyu son más antiguos y representan la idea del origen mítico y cósmico de los incas. Chinchasuyu en el oeste¹⁵, vendría a representar la idea de la edificación del imperio” (Burgos, 1995, p. 47). En cuanto imperio expansionista, el incario no siguió un modelo centro-periferia a la imagen de los imperialismos modernos, por el contrario, el centro se desplazó a las periferias conquistadas en el norte, volviéndolas centros; efectiva manera de afianzar su presencia y cerrar las fronteras de sus dominios.

Como buen estructuralista y al mejor estilo de Lévi-Strauss, en su estudio Burgos no podía prescindir del análisis de los mitos. Recogiendo relatos mitológicos de diversas fuentes y geografías e inspeccionándolos con penetrante mirada, el antropólogo ecuatoriano identifica tres representaciones totémico-mitológicas que corresponden a los núcleos hegemónicos del imperio. Así, el Puma simboliza a los primeras dinastías incas (*panakas*) fundadoras del imperio, y a los habitantes de la ciudad del Cuzco, la que en efecto estaba diseñada y edificada siguiendo un plano zoomórfico, en forma de puma. El Guamán (halcón) identificó a los soldados rasos del imperio, y también a los habitantes del Collasuyu, región que contiene al Cuzco. Por último, el Amaru (serpiente) representa la expansión del imperio hacia el norte, marcando la identificación de los habitantes del Chinchaysuyu. El propio Atawalpa llegó a representarse con el Amaru y atribuirse sus poderes. Ya en los momentos culminantes de la historia incaica, en el juego de fuerzas entre los centros hegemónicos el peso se fue escorando cada vez más hacia el norte:

En lo militar y lo político, el guamán de Collasuyu no pudo agarrar en su pico al amaru de Chinchasuyu, antes bien se produjo un modelo contrario, en el cual aunque no iba a desaparecer el Tahuantinsuyu, se iba a construir una nueva sociedad de orientación quiteña, la jerarquía social y las divisiones políticas tendrían necesariamente que evolucionar, Quito habría sido el centro religioso y político donde se iba a construir el nuevo imperio, y Cuzco hubiera quedado como la capital ancestral. (*Ibidem*, 161)

El testimonio de varios cronistas da cuenta de esta particular dinámica al interior del eje Quito-Tomebamba, cuyo papel fue protagonista central en las etapas más tardías del incario. Con todo, dentro del *Chinchasuyu* el traspaso del poder de Tomebamba a Quito comportó nuevas rupturas y el resurgimiento de los particularismos étnicos,

¹⁵ Oeste de acuerdo con la cosmovisión mitológica. Corresponde al norte geográfico.

nunca subyugados por completo. En fin, aunque la presencia de los incas en los territorios del actual Ecuador fue más bien corta (70/80 años en el sur, 40 años en el norte), sus repercusiones fueron sumamente profundas y duraderas, pues dejaron huellas indelebles en las poblaciones por ellos conquistadas.

Aunque guardando algunas de sus particularidades, los distintos territorios se homogeneizaron culturalmente como nunca antes había sucedido: el *runa shimi* o lengua quechua –variable dialectal quichua en el Ecuador– se volvió la lengua del imperio, coexistiendo con el amplio mosaico de idiomas locales. También existió una unificación política con los consecuentes cambios en los sistemas de ordenamiento social y tecnológico que a ella vinieron aparejados, dentro de una verdadera formación de corte estatal. En torno al imperio se organizó además todo un sistema religioso y simbólico que otorgó sentidos tanto de unidad como de oposición, creando de este modo nuevas territorialidades; por ejemplo, el culto al sol (*Inti*) metaforizó la unidad del *Tawantinsuyu*, mientras que la oposición Guamán-Amaru simboliza la rivalidad entre el norte (*Chinchaysuyu*) y el sur (*Collasuyu*). Tal reparto en el mapa geopolítico del *Tawantinsuyu* homogeneizó en distinto grado los diferentes territorios, en una conformación que incluso llega hasta nuestros días.

6.7 UNA REFLEXIÓN NECESARIA

Aunque en la escala temporal se trató de un episodio más bien efímero, la centralidad y el protagonismo asignado por los incas al eje Quito-Tomebamba se constituye en un elemento discursivo muy poderoso a la hora de justificar y legitimar la existencia de la nación ecuatoriana. Dicho eje abarca el norte y el sur de la región andina del Ecuador, esto es, la franja central que atraviesa el país y que de ahí en adelante fue escenario central de sus dinámicas económicas, políticas, sociales y demográficas hasta finales del siglo XVIII, que es cuando también la Costa, gracias al boom cacaotero, irrumpió con fuerza en el escenario «nacional». Dentro de las fuentes y los antecedentes en la construcción de los discursos de la nacionalidad, Reyes echa mano de este importante episodio y lo ilumina con grandes luces, ya que por su enjundia y naturaleza el mismo permite coronar la historia ecuatoriana con «grandes laureles» y relatarla haciendo gala de una retórica «en letras mayores».

No es nada nuevo; todos los nacionalismos han requerido de un panteón de héroes y gestas heroicas en los cuales representar lo más elevado de su esencia; de este modo, Atawalpa y Wayna Kapak, los «Incas ecuatorianos», junto con la pléyade de jefes locales de la resistencia tanto a los incas como a los españoles, así como la pretendida afición y predilección que los tres últimos Sapan Inka profesaron por «tierras ecuatorianas» son elementos simbólicos de primer orden que otorgan fuerza, vitalidad y hasta diríamos orgullo a una parte de los discursos fundantes de la nacionalidad ecuatoriana.

En otro orden de cosas, respecto de la dialéctica identidad/diversidad, Amalia Signorelli (1997) anota que la diversidad parece ser una realidad relacional, es decir, “nos percibimos y/o somos percibidos diversos sólo en relación a alguien” (p. 17).

Ergo, para que exista mi/nuestra identidad es necesario compararnos con la(s) diversidad(es) de nuestro entorno, ya que sólo en relación con ella(s) es posible reconocer nuestra identidad particular. En el caso ecuatoriano, la dicotomía amaru/guamán puso dos identidades/diversidades en relación, en este caso, relación de oposición y rivalidad por la supremacía dentro del *Tawantinsuyu*. En gran medida, la creación de fronteras y los relatos nosotros/ellos, de cara a los vecinos, ha sido uno de los dispositivos centrales en la construcción de las identidades nacionales. Ya en la vida republicana independiente y en el contexto de un cierre de fronteras conflictivo y beligerante, la oposición del eje Tomebamba-Quito/Cuzco brindó el relato discursivo que volvió esencial y retrocedió a larga data la lucha fronteriza entre el Ecuador y el Perú, exacerbando las representaciones nacionalistas que enfrentaron a ambos países hermanos.

Una buena parte de la ontología ecuatoriana se basó en la «ancestral oposición» con nuestros vecinos del sur, sobre quienes se construyeron *imaginarios negativos* que no escapan a los libros de texto, de manera particular desde 1942 tras la firma del Protocolo de Río de Janeiro, en que la tesis ecuatoriana sostiene que al país le fue amputada la mitad de su territorio¹⁶. Empero, este sentido de «fatalidad», este «trauma de amputación», se constituyó en un nuevo dispositivo de solidaridad y de cohesión interna frente a la que se empezó a percibir como una amenaza de puertas afuera que se cerniría sobre las fronteras nacionales¹⁷.

6.8 QUITO Y CUZCO EMPUÑAN LAS ARMAS

Mientras se dirigía al Cuzco, Wayna-Kápak “[...] recibió la nueva de haberse asomado unos extranjeros por las costas de Esmeraldas y Tumbes” (Bruño, 1915, p. 15). Profundamente impresionado por la noticia –pues se afirma que conocía la predicción de los oráculos, que auguraban el fin del imperio a manos de unos extranjeros venidos por el mar– decidió postergar su viaje y regresar a Quito. Para colmo de males, el Inca cayó gravemente enfermo –Reyes afirma que posiblemente de viruela, o sífilis– por lo que en su lecho de muerte dictó su testamento y resolvió dividir su imperio entre dos de sus hijos.

75. *Qué imperio obtuvo Huascar?*

Huascar obtuvo el Imperio del Cuzco, ó Perú, tal como lo habían gobernado sus abuelos paternos.

76. *Qué reino le tocó á Atahualpa?*

Atahualpa heredó el Reino de Quito, tal como lo habían poseídos sus abuelos maternos (*Ibíd.*, 28).

De esta manera el Reino de Quito recuperaba a su «original» soberanía, cosa que de acuerdo con Reyes (1938) –el único de nuestros autores que así lo reproduce, desde otras fuentes– se debería al manejo calculado de generales quiteños “como una forma

¹⁶ Este periodo rebasa los límites de este estudio. Sin embargo, los discursos escolares y su tratamiento en los manuales, en referencia al conflicto fronterizo, es un tema que ha recibido bastante atención por parte de diversos autores de ambos países. (Ver estado de la cuestión).

¹⁷ La frontera fue finalmente cerrada en 1995, tras la firma del acuerdo limítrofe entre los presidentes Jamil Mahuad y Alberto Fujimori. Desde entonces, se han dejado de sentir los vientos de guerra tan a la orden del día hasta finales del siglo XX.

de retorno a la antigua independencia” (p. 79). Reyes se decanta por esta opinión, más bien que la otra versión recogida por algunos cronistas, según la cual Wayna-Kápak habría decidido la división del imperio una vez que el agorero oficial vaticinara a Wascar serias calamidades en el ejercicio del poder.

Ahora bien, “No causó alguna alteracion entre los dos hermanos la division del imperio?” pregunta el texto de Cevallos (1871, p. 22), a lo que el *alumno* responde: “Al principio no causó ninguna; mas con motivo de que el Cacique de Cañar ocurrió á Huáscar por la confirmación de su gobierno, surgió después una larga y sangrienta guerra civil”. En efecto, tras la muerte del cacique Chamba, su hijo, Urcu-Colla, acudió al Cuzco en lugar de Quito para la reconfirmación de su heredad sobre el gobierno de la región cañari, situación que fue aprovechada por el Cuzco para declarar suya esta comarca. Y así:

Tal resolución, que constituía un despojo escandaloso y ataque de hecho á la integridad del Reino de Quito, cuyos dominios se extendían hasta Paíta, motivó que Atahualpa enviara un buen contingente de tropas, al mando de los Generales Quisquis y Calicuchima, con orden de ocupar la provincia de Cañar; y luego, siguió el Rey, con más tropas, á reunirse con los primeros; quedando sometida la provincia y fijando Atahualpa la residencia en la corte de Tomebamba. (Destruge, 1915, p. 19)

De esta manera, Destruge, de manera más o menos directa, se declara por la integridad del Reino de Quito, integridad que se habría saldado hacía mucho tiempo atrás, desde que las conquistas y las alianzas de los shyris lograran aunar un vasto pedazo del mapa bajo su autoridad. Ahora bien, de estos derechos territoriales tácitamente se entiende que Atahualpa era el legítimo heredero en virtud de su sangre materna, quiteña, lo mismo que todos los quiteños de ayer, como también los del presente. Pero por otra parte, puesto que para la confirmación de su gobierno el régulo de los cañaris optó por acudir a la autoridad del Cuzco, en lugar de la más cercana de Quito, este relato también deja traslucir la incompleta *quiteñización* del territorio, cuestión que es sistemáticamente soslayada por la mayor parte de nuestros autores en todos los episodios en que los cañaris aparecen «apoyando al enemigo», primero cuzqueños, más tarde españoles. Entre las excepciones figura Uzcátegui (1929), quien refiere brevemente:

Los Cañaris, con la pretensión de liberarse del dominio incaico y de obtener en parte siquiera su independencia, declararon pertenecer al imperio de Huáscar, dada la mayor distancia que media de su nación (Cuenca actual) al Cuzco, con respecto a Quito. (p. 67)

Esta interpretación se acerca a la de González Suárez (2011 [1891] II, p. 46) quien encuentra una fuerte voluntad entre los cañaris por mantener una mayor autonomía frente a cualesquier poderes externos: “[...] los cañaris, siempre astutos y disimulados, querían más bien pertenecer al imperio del Cuzco que al Reino de Quito, para disfrutar así de mayor libertad e independencia, teniendo lejos al soberano”. La cruenta represión a la que fueron sometidos por Atawarpa motivó a que los cañaris, más adelante, vieran

a los españoles como aliados naturales, frente a quien habría jurado volver por más venganza.

De forma más breve, Cevallos (1871) declara que Atawalpa se sintió ofendido ante la “[...] traición del Cacique de Cañar” (p. 22), mientras que Moscoso (1922), en relación con la conquista española reconoce: “Los cañaris, enemigos de los quiteños, solicitaron el auxilio del Capitán español Don Sebastián de Benalcázar” (p. 13). Cortísimas palabras que de todas formas permiten entrever la existencia de una brecha política entre los pueblos «ecuatorianos» precolombinos.



7. Geografía Humana, culturas y etnicidad en la configuración de la identidad nacional

Aunque Atawallpa se alzó con la victoria en la guerra con el Cuzco, la verdad es que nunca pudo tomar posesión del imperio reunificado, pues mientras se encontraba en Cajamarca recuperándose de una herida de batalla, recibió la visita de los soldados españoles comandados por Francisco Pizarro, quienes en un audaz movimiento lograron apoderarse de él y declarar al Tawantinsuyo bajo la soberanía del emperador Carlos V.

Este episodio marca tanto una ruptura, un nuevo comienzo y la persistencia de algunas continuidades en la conformación de la identidad ecuatoriana. Para Quevedo (1931), la conquista española es uno de los dos sucesos que “se destacan sobre todos los demás y han ejercido y ejercen influencia directriz sobre la vida toda del pueblo” (p. 23). El otro suceso, a su entender, es la guerra de independencia. De forma similar, Uzcátegui (1929) manifiesta:

Los sucesos más notables desde que existe el Ecuador hasta nuestros días, los que han ejercido más poderoso influjo en su civilización, son la llegada de los españoles y la proclamación de la independencia y, por eso, se los ha elegido como especie de linderos entre unos tiempos y otros. (p. 267)

No hay duda de que la conquista y la colonización española dejaron una honda impronta en el *ser* nacional; idioma, religión y mucho de la estructura social, política y jurídica en general –todos éstos elementos hegemónicos, de cara a otras diversidades existentes y persistentes– se han constituido en importantes factores de identidad, y al mismo tiempo nos asignan un lugar en el escenario de la extensa comunidad hispanoamericana.

A propósito del planteamiento de Quevedo y Uzcátegui, la conquista en sí misma y las guerras de independencia son vistas desde prismas diferentes: así como algunos grupos adoptan una oposición hispanofílica, reivindicando la acción de España en la configuración nacional y continental, otros, desde una postura hispanofóbica, le han opuestos sendos reparos. Desde luego que existen también amplias posiciones eclécticas, las que miran tanto luces como sombras en la presencia y la acción peninsular en el continente. Pero bien, de este amplio y prolongado debate, solo nos abstraeremos a la parte relativa a las distintas visiones que sobre España se construyen en nuestros textos escolares de historia, y de cómo sus autores evalúan el aporte de la «Madre Patria» en la conformación de la identidad nacional ecuatoriana.

7.1 LA LLEGADA DE UNOS EXTRANJEROS VENIDOS POR EL MAR

Al narrar los episodios históricos relativos a la conquista española, estaría de más si los autores hicieren una exégesis de los sucesos relatados. Aquí, lo mejor es dejar a la imaginación volar por los espacios de lo sorprendente y extraordinario, pues los hechos son tan elocuentes que cualquier interpretación no solo que sale sobrando, sino que además mataría el ensueño de no distinguir si estamos ante sucesos históricos reales, o las gestas épicas de personajes legendarios, aureolados de una misteriosa bravura homérica. No sorprende entonces que este relato histórico desemboque en “algo asombroso que, con razón, se ha llamado a sus protagonistas «Amadises de América»” (Díaz-Trechuelo, 1988, p. 5).

Respecto de nuestros textos, las obras de Reyes y Quevedo son las que más abundan en detalles interpretativos, e incluso se superan a ellas mismas en relación con los episodios relativos a la etapa precolombina. Tras ellos –y no muy por detrás– sigue Uzcátegui. Los demás manuales se concentran fundamentalmente en los hechos, y solo en pocas líneas y de modo disperso recogen la valoración de sus autores. Por otro lado, en lo que atañe a nuestros dos primeros manuales de historia, se percibe claramente que el texto de los HH.CC. se aleja de la narrativa de la obra escolar de Cevallos, que en lo relativo a los capítulos sobre el Reino de Quito y el incario seguía muy de cerca.

Ahora bien, la gesta hispana dio inicio en 1526, cuando “el piloto Bartolomé Ruiz se adelantó en un buque, y fué el primer europeo que pisó tierra ecuatoriana, pues arribó a la Bahía de Esmeraldas, donde encontró muchos habitantes” (Andrade, 1899, p. 24). De este modo, “Ruiz fue el primer europeo que atravesó en el Pacífico la línea equinoccial y reconoció y pisó las tierras ecuatorianas” (Destruge, 1915, p. 76). En iguales términos refieren este evento los textos de Bruño, Reyes y Uzcátegui, asignando a Bartolomé Ruiz el «record» de ser el primer español en poner pie en «tierras ecuatorianas». Francisco Pizarro había despachado a Ruiz para realizar esta exploración desde el río San Juan, en la actual Colombia, sitio al que habían avanzado juntos desde Panamá con un grupo de soldados y caballos. A todo esto, ya desde 1524 Pizarro conformó una sociedad con Diego de Almagro y Hernando de Luque para explorar y, de ser el caso, conquistar el rico y poderoso imperio del sur del que habían recibido noticias, pero de cuya veracidad no tenían absoluta certeza.

Fueron varios los peligros que los españoles tuvieron que afrontar, pero que Pizarro, demostrando sus dotes de héroe, supo sortear haciendo gala no solo de fuerza sino también de mucha solemnidad. Así por ejemplo, cuando se sintió la urgente necesidad de víveres y apoyos, Almagro debió volver a Panamá en procura de ellos, pero sin saberlo, llevó un mensaje que el soldado Saravia había escondido en un ovillo de hilo de algodón como presente para la esposa del gobernador. Se trataba de una denuncia en verso sobre la crueldad de las duras condiciones a las que los soldados estaban expuestos por la fiebre conquistadora de Pizarro y Almagro. Una de las cuartetas rezaba (Reyes, 1938, p. 103):

Pues, señor Gobernador,
Mírelo bien por entero;
que allá va el recogedor
y aquí queda el carnicero.

Así pues, el «recogedor» Almagro no pudo conseguir lo solicitado a Panamá, y en su lugar el gobernador despachó a un agente especial de nombre Tafur, con la orden de embarcar a todos los españoles de regreso al Istmo. Es entonces que Pizarro, el «carnicero», asistiendo al espectáculo de ver que muchos de sus hombres manifestaban el deseo de dar media vuelta rumbo a Panamá:

Sentidamente indignado, trazó con su espada una línea sobre la tierra; “Por aquí, les dijo (señalando al Sur), se va al Perú, á ser ricos; por allá (señalando el Norte) se va á Panamá, á ser pobres. Escoja el que sea buen castellano lo que a bien tuviere”. Diciendo así, pasó la raya y, tras él, trece de sus arrojados compañeros y un negro. (Cevallos, 1871, p. 31)

Y así, este episodio histórico, que tuvo lugar en la Isla del Gallo, pasó a ser conocido como los «Trece de la fama», el cual dice bastante sobre el valor y el coraje de los conquistadores del Perú. Siguió un sinnúmero de penurias hasta que Pizarro, llegado a Tumbes, pudo confirmar la veracidad de la historia del poderoso imperio del «Birú», conocido por sus habitantes como *Tawantinsuyo*. Luego viajó a España, consiguió la aprobación de Carlos V para llevar a cabo la conquista, a cuyo efecto se firmaron las Capitulaciones de Toledo en 1529, documento por el cual Pizarro fue nombrado *Gobernador y Capitán General* de todo cuanto conquistase. En 1531 los aventureros se hicieron nuevamente a la mar en Panamá, rumbo al sur, y volvieron a experimentar un sinfín de vicisitudes, incluida la aguerrida resistencia de varias poblaciones nativas ecuatorianas que pusieron en vilo la expedición, sobre todo en la Isla Puná, donde “la empresa habría fracasado si no hubiese llegado con auxilios Hernando de Soto, el descubridor del Misisipi” (Quevedo, 1931, p. 79). Pero admirablemente, llegado el momento culminante de apoderarse del poderoso Perú, la gran gesta final se llevó a cabo con muchos nervios y fatigas, aunque sin mayores contratiempos.

7.1.1 La conquista del imperio inca

Luego de la larga travesía, los españoles por fin desembarcaron en Tumbes y al poco tiempo –mayo de 1532– fundaron la primera ciudad española en el Tawantinsuyo: San Miguel de Piura. Enseguida, Pizarro “Salió de Túmbes para Cajamarca, con 162 hombres con armas de fuego, y caballos, como se ha dicho, desconocidos en América” (HH.CC. 1881, p. 32). En lo que viene de esta narrativa, resulta difícil determinar qué es lo más asombroso: que Pizarro haya fraguado el quijotesco plan de conquistar un poderoso imperio militarista con ese reducidísimo número de soldados, o que así lo haya conseguido. Sobre las cifras, Andrade refiere que la fuerza pizarrista estaba compuesta por cerca de doscientos hombres. Quevedo, por su parte, da los dígitos de ciento ochenta soldados españoles, en tanto que el Inca iría acompañado por un séquito

Gráfico 26



Fuente: G.M. Bruño, 1915

de veinte mil indios. El texto de 1881 de los HH.CC. refiere la cifra de 5 o 6 mil indios, en tanto que Uzcátegui apunta que, tan solo entre los muertos tras el asalto pizarrista hubo entre 2 000 a 10 000 indios, y solo un español. En fin, el número de españoles que acribilló y puso en desbandada a miles de aterrorizados incas no rebasó las escasas dos centenar; toda una proeza –cargada de otras alegorías, como veremos– que habrá dejado a más de un niño boquiabierto en la escuela.

Pizarro y Atawalpa se enviaron mutuamente embajadores y regalos. El primero fue invitado a Cajamarca, plaza que el Inca ordenó desocupar para que los españoles se alojasen en ella. Es entonces que Pizarro orquestó un audaz plan para apoderarse de Atawalpa, y junto con él de todo el Tawantinsuyo: sus soldados y la caballería permanecerían escondidos en los aposentos con su escaso armamento de dos piezas de artillería,

unos cuantos arcabuces, más las espadas y las lanzas de acero. Pizarro insistió en la invitación a que el Inca acudiese a visitarlo, mas cuando éste llegó encontró toda la plaza desierta; poco después salió a su encuentro (construimos el relato con retazos de varios textos):

[...] el Padre Valverde, capellán de los conquistadores, el cual, sin más ceremonias, comenzó á hablarle de la Religión, del Papa Alejandro VI, de que éste había hecho donación de estos territorios á Carlos V, del poder de este monarca, etc., para terminar invitándole á abjurar de sus creencias, y á someterse al soberano español, rindiéndole vasallaje. (Destruge, 1915, p. 37)

[...] proposiciones que indignaron á Atahualpa y le arrancaron amenazas. (Andrade, 1899 p, 28)

M. Qué hizo entonces el P. Valverde?

D. Se fue á dar cuenta á Pizarro de lo sucedido, y éste mandó disparar el arcabuz, y sonaron las trompetas, se descargaron los cañones y fusiles, y cayeron caballos, caballeros y peones sobre esa indefensa multitud de gente. Murieron cosa de dos, seis ó siete mil indios, pues los historiadores no andan muy conformes en este punto, y cuando ya estaba adelantada semejante carnicería, se presentó Pizarro con los veinte hombres reservados, se acercó al Emperador, le tomó de un brazo, le echó al suelo y le rindió prisionero. (Cevallos, 1871, p. 36)

Capturado Atahualpa, ofreció por su rescate “darles el oro que pudiese contener el cuarto en que estaba preso, llenándolo hasta la altura de un hombre con los brazos alzados [...] el valor total de estos tesoros ascendió á 48 millones de pesos fuertes, que se repartieron los conquistadores” (HH.CC. 1881, p. 34). Y pese a haber cumplido con su promesa “[...] los conquistadores después le acusaron de que estaba conspirando en la prisión, por lo que le condenaron á pena capital” (*Ídem*), sentencia que se ejecutó el 29 de agosto de 1533.

Este episodio dibuja muy bien la audacia y la astucia del grupo de osados conquistadores españoles. Tal gesta homérica no podía sino llamar la atención de nuestros autores –sobre todo Quevedo y Reyes– quienes intentaron explicar las causas subyacentes a un fenómeno humano tan extraordinario. Al encontrarse dos mundos, la respuesta al dominio del uno sobre el otro es planteada en términos de «superioridad». A decir de Reyes (1938) “El inca Atahualpa cayó con extraordinaria facilidad, en poder de Francisco Pizarro, por obra de la sorpresa y de las circunstancias, y de una multitud de factores de superioridad, así psíquicos como físicos, del conquistador español del siglo XVI” (p. 115). Veamos a continuación cuáles serían tales factores.

7.1.2 Tras las causas del triunfo español en la conquista del Tawantinsuyo

Pues bien, respecto de los factores físicos nuestros autores resaltan la imponente figura del español civilizado de “raza blanca, esbelta, barbada” (Quevedo, 1931, p. 66), frente a la barbarie de la “Raza india, rojiza, lampiña, de pelo lacio” (*Ídem*) de aquellos que por error geográfico pasaron a ser identificados con el nombre de indios.

Y así, mientras algunos eran de color bronceo, lampiños y se presentaban casi completamente desnudos “echando humo por unos tubos largos”, los otros eran de color blanco, barbudos, y avanzaban con armas y estandartes, haciendo genuflexiones, movimientos y visajes que los nativos apenas alcanzaban a entender. (Reyes, 1938, p. 88)

De acuerdo con Reyes, la sola presencia del español causaría «efectos psicológicos» en el indio, factor que pretendidamente habría sido decisivo en el resultado de las batallas. Otros elementos que por entonces eran desconocidos en América también convergen para amplificar la imagen mítica del conquistador.

Gran sorpresa causó á los indios ver á aquellos hombres vestidos de acero, manejando caballos, que veían por primera vez. Algunos inocentes indios (a decir de ciertos historiadores) creyeron que el jinete y el caballo era una sola cosa; y se sorprendieron más, cuando vieron que ese monstruo podía descomponerse; y cuando vieron que los caballos mascaban los frenos, se persuadieron que se alimentaban con metales, y les presentaban oro para que comieran. (HH.CC., 1881, p. 31)

Entre aquellos *ciertos historiadores* que menciona el texto de los HH.CC., Reyes cita al soldado-cronista Miguel de Estete, quien en este orden de cosas narra un suceso

que habría tenido lugar en Atacames¹. Uzcátegui (1929) también menciona: “Los indios creían que los caballos eran seres inmortales y huían a su presencia, siendo pisoteados los que no podían escapar” (p. 61) A todo esto se sumaría otro elemento más: “El estruendo de las armas de fuego, para ellos desconocidas, los muertos que caían sin conocerse la razón [...] estrecharon su ánimo de tal modo, que no tuvieron valor para oponer ninguna resistencia” (Cevallos, 1871, p. 36). Todos estos artilugios desconocidos se sumaban a la corporeidad extraña e imponente del peninsular, entre cuyos rasgos Reyes (1938) también menciona: “recia y acerada contextura corporal, adquirida mediante un entrenamiento de muchos años en la cruda vida americana; reciedumbre que les permitía las más largas y penosas campañas, los más duros y prolongados combates, sin languidecer” (p. 115).

Quevedo (1931) también echa mano de los argumentos físicos y psíquicos, entre los que pone de relieve: “estatura mediana, fuertes músculos, sobrios, avezados a la fatiga y capaces de soportar grandes privaciones. De temperamento bilioso, nervioso, sabe ocultar bajo un continente sereno, hondos y a veces terribles pasiones” (p. 99). Continúa con una extensa descripción de aquello que definiría la forma de ser de los conquistadores, que bien se puede resumir en la sentencia: “En todo español típico hay un Don Quijote idealista y soñador y un Sancho observador y socarrón” (*Ibidem*, 100). Valientes, generosos, serios, graves, solemnes, varoniles, de voluntad inflexible, tales, en resumidas cuentas, sus virtudes. Sus defectos: altaneros, orgullosos, apáticos, poco amantes del trabajo, crueles y perseguidores de sueños quiméricos.

Respecto de los rasgos psicológicos, Reyes menciona: “sentimiento de superioridad del soldado español; pues que provenía de uno de los países más gloriosos del mundo” (*Ibidem*, 131). A lo que agrega:

- Sentido de unidad y disciplina frente al peligro común.

Gráfico 27



Oficial español

Fuente: G.M. Bruño, 1915

¹ En esta costa de Atacamez —cuenta el soldado Miguel de Estete—, salieron los indios a los cristianos y pelearon con ellos muy reciamente y al principio como ellos nunca habían visto caballos y dicho Capitán Pizarro llevóse cuatro o cinco, al tiempo de romper los unos con los otros uno de aquellos de a caballo, cayó el caballo abajo; y como los indios vieron dividirse aquel animal en dos partes, teniendo por cierto que todo era una cosa, fue tanto el miedo que tuvieron, que volvieron las espaldas dando voces a los suyos diciendo que se habían hecho dos, haciendo admiración de ello, lo cual no fue un misterio; porque a no acaecer esto se presume que mataran a todos los cristianos (Reyes, 1938, p. 101).

- Ansia de sojuzgar y dominar.
- Codicia de riqueza y ambición de gloria.
- Fe religiosa.
- Valentía temeraria.

Sobre el punto relativo a la fe religiosa. Quevedo (1931) destaca:

Constancia, energía y coraje que revelan todos los días en su difícil labor. Este grande coraje era inspirado en pequeña parte por el fanatismo religioso y en parte mayor, por insaciable codicia [...] Aseguraban haber visto a San Miguel pelear a favor de ellos cuando luchaban con los tumbesinos [...] para comenzar a matar indios se encomendaban a Santiago. (p. 89, 90)

Dirigido por el *principio de causalidad* que preconizaba en el prólogo de su obra, Quevedo sostenía que los sucesos históricos no están movidos por el azar sino que son condicionados por el carácter nacional, por el medio ambiente y por la geografía, elementos todos que se encuentran enlazados en una relación de sucesiva dependencia. De ahí que en las características de «inflexibilidad» y «fanatismo» que atribuye a los españoles, nuestro autor encuentre como *principio de causalidad* el influjo del medio físico peninsular, o dicho de otro modo, lo suyo era un *determinismo ecológico* por el que explica el supuesto maniqueísmo que atribuye al español.

En la árida llanura castellana, en los horizontes sin matices, las almas no reconocen la relatividad y las cosas son buenas o malas y los credos verdaderos o falsos y los hombres santos o perversos. Le gusta la línea recta, seca, fría aunque lleve al abismo. De aquí que es intolerante. Hombres fieros defienden principios absolutos con fe agresiva y convierten la historia en tragedia sangrienta. (Quevedo, 1931, p. 102)

Otra de las características «definitorias» que los autores encuentran en la forma de ser de los españoles es la desafección al trabajo. A decir de Quevedo: “A América vinieron aventureros, fantaseadores febriles, amigos del azar, y la ociosidad llegó a ser motivo de orgullo y el trabajo de menosprecio” (*Ibídem*, 100, 101). Andrade (1899) se manifiesta en términos parecidos:

Casi todos los moradores españoles consideraban como indigno cualquier linaje de trabajo, y acudían al auxilio divino, á las procesiones, rogativas, misas, á todas las manifestaciones del culto externo, en cualquiera calamidad, en vez de acudir al propio esfuerzo. (p. 52)

Uzcátegui (1929), a este mismo respecto: “Los conquistadores y su descendencia eran una casta que en nada trabajaba, que sólo miraba las armas con buenos ojos y que imponía su absoluta voluntad a los indios y negros sometidos” (p. 102). Además de las armas, el autor afirma que en Quito proliferaron los conventos, ya que entre otras cosas,

los artesanos españoles que en sus tierras practicaron distintas actividades menestrales, en América las empezaron a ver como algo vil e indigno: “Por esto, el artesanado quiso que sus hijos se ennoblecieran. Y la única forma posible era entrar en un convento” (p. 116). Menciona además que las actividades de servicio fueron dejadas a los indios y los esclavos negros, mientras que los oficios sirvieron tanto a mestizos y españoles pobres como un escalón de ascenso, pues “Excepcionalmente, se enriquecieron algunos y llegaron a ocupar cargos de consideración; pero siempre eran ultrajados por los nobles, que no trabajaban por no empeñar su nobleza” (p. 114). Sabemos de cierto que los indígenas también podían echar mano de estas actividades productivas, con el mismo resultado de relativo ascenso social.

Reyes, por su parte, matiza estas miradas, pues afirma que la ociosidad y la suma deficiencia creativa que se atribuyen al pueblo español no pueden ser generalizadas para todas las regiones de España ni para todas las épocas. A su entender, los primeros conquistadores del *Tawantinsuyo* también constituyen una notable excepción puesto que sin tenacidad, constancia y trabajo duro habría sido imposible llevar a buen puerto una empresa de semejante envergadura. Empero, una vez que los antiguos dominios del Inca fueron pacificados y se fundaron ciudades donde los colonos españoles establecieron morada:

El vecino, agobiado del peso de las glorias militares de sus antepasados o de su hidalga procedencia española, renunció al trabajo –tal como hacían los nobles peninsulares– y consideró toda función manual como “propia de las clases bajas” [...] Durante gran parte del siglo XVII y en todo el siglo XVIII, hubo un espíritu predominante de ociosidad, principalmente en las clases elevadas. (Reyes, 1938, p. 242)

Tras la pacificación del antiguo *Tawantinsuyo*, los españoles establecieron una suerte de «régimen feudal» a través de instituciones como las encomiendas, los obrajes, la mita y el concertaje, lo que les permitió rendir la a la «raza vencida» a su servicio y al pago de tributos. Desde ese momento empezó a germinar en toda Latinoamérica un proceso de desigualdad social para cuya interpretación no es suficiente el tradicional criterio de clase, si no se tiene en consideración la variable étnica, puesto que como acertadamente declara Alberto Acosta (2008: 112) tanto ayer como hoy “la pobreza tiene rostro indígena”.

7.1.3 De los psicologismos y determinismos a la construcción de imaginarios

En el universo de los imaginarios, la presencia de los conquistadores españoles está cargada de distintas alegorías que mitifican el recuerdo de sus gestas. De repente, los indios vieron llegar en desconocidas naves a un extraordinario grupo de centauros, blancos, esbeltos y barbados, quienes vestían con metales y realizaban movimientos y parafernalias extrañas². Además, controlaban el fuego (Reyes afirma que se los

² Andrade (1899: 100) menciona: “Aspira siempre a lo grande, a lo solemne, y es ritualista y amigo de muchas formalidades y expedientes”.

confundió con el dios del trueno) y armas de sólido metal, con las que realizaban grandes matanzas de indios y de las que lograban salir prácticamente incólumes. Si bien es verdad que en primer momento tales «apariciones» turbaron el ánimo de los indígenas americanos, también es cierto que no tardaron mucho tiempo en desmitificarlas y oponerles férrea resistencia. Así por ejemplo, en la víspera del asalto a Cajamarca, Francisco Pizarro fue asaltado por el miedo y la duda en más de una ocasión:

Bien sabía él que en aquella odisea de veinte meses desde Panamá hasta San Miguel, de 390 españoles alistados a lo largo del camino los sobrevivientes eran apenas 190. De sus 200 soldados muertos la mayoría había caído en luchas con tribus aisladas, que nada tenían que ver con el ejército imperial del Tawantinsuyo. El último desastre de Puná era demasiado aleccionador. (Andrade Reimers, 1992, p. 111)

Si tal fue su experiencia con las tribus ecuatorianas menos «civilizadas» de la Costa, no podemos sino imaginar que la perspectiva de enfrentar a un poderoso ejército imperial debió inquietar a Pizarro de forma todavía más intensa. Y sin embargo, la conquista del *Tawantinsuyo* fue una epopeya en la que los conquistadores arrasaron por completo y con suma facilidad a los «infieles», con lo que además de amasar una enorme fortuna lograron hacer de su nombre una verdadera leyenda.

7.1.4 Un ejercicio de reinterpretación histórica

Antes de echar un vistazo a las caracterizaciones físicas y psicológicas del indio americano –según nuestros autores– conviene primero echar un vistazo *desde otro ángulo* a la versión histórica oficial, recogida por nuestros textos escolares. En tiempos más recientes (1992) el historiador quiteño Luis Andrade Reimers puso bajo nueva lupa los sucesos de Cajamarca, y a través del análisis de distintas evidencias y fuentes históricas, ensaya una visión un tanto *sui generis* de la gesta que, sin embargo, en virtud de un cierto sustento empírico no deja de tener interés y de suscitar por lo menos alguna pausada reflexión.

Pues bien, tras una discreta denuncia que el padre Vicente Valverde hiciera al rey en 1533, este envió al Perú a Fray Tomás de Berlanga para efectuar una investigación sumaria sobre la forma cómo se consiguieron los tesoros del Tawantinsuyo. En una carta adjunta al proceso, Berlanga resumía: “[...] no se hobieron aquellos tesoros en la conquista” (Andrade, 1992, p. 134). Andrade Reimers teoriza que el botín de conquista no sería tal, sino que más bien se trataría del valor de cambio que Atahualpa estuvo dispuesto a conceder a Carlos V como pago por «progreso europeo» (armas, armaduras, caballos, etc.). Ahora bien, de acuerdo con las Capitulaciones firmadas en Toledo para la conquista del Perú, Pizarro y los suyos quedaban obligados a tributar el *quinto real* por todo el oro que consiguiesen. Pero en cambio, si el oro era en realidad un medio de pago voluntario y no un botín de guerra, su propiedad exclusiva correspondería solo al rey. Así las cosas, Pizarro y sus hombres habrían orquestado la historia de la conquista

armada, cuando en realidad se acercaron de manera diplomática a Atawalpa, para luego capturarlo y rendirlo prisionero a traición.

De manera más documentada, a finales del siglo XX la antropóloga italiana Laura Laurencich-Minelli identificó en el archivo privado Miccinelli dos documentos que corresponden a las crónicas perdidas (aquellas que en 1949 el estudioso peruano Raúl Porras Barrenechea soñaba en encontrar) de Francisco de Chaves, extremeño de noble solar, quien:

Asistió a la engañosa victoria sobre Atahualpa, a su captura, a su injusta condena a muerte y, con otros compañeros, trató inútilmente de defenderlo. El 5 de agosto de 1533, es decir apenas diez días después de la ejecución, escribe al Rey denunciando el engaño, los robos y las malversaciones de Pizarro. (Laurencich-Minelli, 2002, p. 25)

De acuerdo con el citado documento, Pizarro ofreció vino envenenado a los generales del Inca, y mientras estos –cuenta una de las crónicas– se retorcían en el piso con espasmos y contorsiones, los españoles aprovecharon para rematarlos con sus armas y apoderarse de Atawalpa. Además, el documento denuncia las tiranías y los robos cometidos por las huestes pizarristas, entre los que se incluye la doble contabilidad sobre el quinto real llevada por el tesorero Alonso Riquelme. También se elevan reclamos por la injusta condena a muerte de Atawalpa, quien habría solicitado acudir directamente con su causa a la corte de Carlos V. La eliminación del Inca sería, pues, la única forma de silenciarlo y fraguar la historia oficial.

De manera más o menos contemporánea al descubrimiento de los archivos Miccinelli, la investigadora Francesca Cantù (1999) desempolvó en el *Archivio di Stato* de Nápoles dos cartas que el licenciado Francisco de Boan, gallego, escribió a Pedro Fernández de Castro, Conde de Lemos y en ese momento virrey de Nápoles, a quien Boan pasaba a servir luego de su misión en el Perú. En la primera de estas misivas (1611) da cuenta de la censura que Pizarro impuso a sus hombres, tratando de evitar que se conociera la verdad sobre el envenenamiento del Estado Mayor del Inca. En la segunda carta (1611) aporta más datos a partir de *una memoria de las hazañas de Cajamarca no sometida a censura*, autoría de Alonso de Briceño, donde confirma con más detalle la información. En lo fundamental, los documentos de ambos archivos italianos se condicen entre sí.

Además, Andrade Reimers llama la atención sobre la divergencia de testimonios entre los cronistas sobre el lugar de prisión del Inca, todos ellos testigos presenciales del hecho. De igual modo, respecto a la discrepancia de datos sobre el número de soldados españoles que participaron en el asalto a Cajamarca (que se evidencia también en nuestros textos escolares), Laurencich-Minelli (2002) señala: “[...] me parece imposible que un conquistador pueda olvidar el número de sus compañeros en una empresa tan importante como la victoria de Cajamarca” (p. 25).

Volviendo a terrenos de la gesta *oficial*, en cuyo relato el héroe Atawalpa habría sucumbido en el enfrentamiento cara a cara ante la potencia de un héroe todavía mayor, el historiador quiteño halla inverosímil que:

[...] un hombre en la plenitud física de los treinta años y acostumbrado a la lucha en la vida de campamento desde la adolescencia, se dejase dominar sin resistencia por un anciano de cincuenta y nueve años, que jamás había llegado a las alturas de tres mil metros sobre el nivel del mar. (Andrade Reimers, 1992, p. 130)

Y en cuanto a los soldados, tampoco le parece razonable:

[...] que en media hora con espadas o con lanzas, esos ciento sesenta hombres asustados hubiesen dado muerte a “dos mil sin los heridos” (Jerez), “siete mil” (Juan Ruiz) u “ocho mil” (Trujillo), solo en la época de los libros de caballerías los lectores lo podían tolerar [...] hoy en día sabemos que se trataba de ochenta mil veteranos victoriosos en una decena de batallas en extremo sangrientas, no podemos ni soñar que ese puñado de reclutas españoles, de haberlos atacado, hubiesen podido salir con vida”. (*Ídem*)

En todo caso, los testimonios de Francisco de Chaves avalan el argumento de la carnicería, pero en términos bastante distintos al relato oficial, toda vez que afirma que murieron: “Tres mil hombres, ciento más o menos, de arcabuces et de lança et de espada e sobretudo por el engaño” (Laurencich-Minelli 2002, p. 25). O sea, con los toneles de vino Moscatel envenenado que los conquistadores embarcaron en Panamá y con el que homenajearon a los generales incas, lograron neutralizarlos para luego rematarlos con sus armas, descabezando a la vez a sus ejércitos. Así se explicaría la supuesta pasividad de las tropas incas frente a la bravura homérica de los conquistadores, y no en términos del «carácter pusilánime» del indio.

7.2 LA CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS SOBRE EL INDIO ECUATORIANO

Aunque en el discurso de la textología escolar la llegada de los caras y de los incas supuso un adelanto «civilizador» que condujo a la unidad política y al engrandecimiento del Reino de Quito, todos estos avances parecen quedar cortos frente al aporte de los conquistadores españoles, quienes provenían de “uno de los países más poderosos y triunfadores del mundo” (Reyes, 1938, p. 131). Queda incluso la impresión de que los textos hacen tabla rasa de los adelantos de la etapa precolombina –sin cortar, no obstante, el cordón umbilical de la historia– y sugieren que los españoles fueron los portadores de la *verdadera* civilización. Es en este sentido que se orquestó la oposición civilización-barbarie, cuya recurrencia en los textos (Uzcátegui es el único que la matiza), y los constantes llamados que realizan a «civilizar al indio», colocan a dicha dicotomía dentro del *código disciplinar* de la asignatura de aquellos tiempos. En definitiva, el *código civilizatorio* de la historia, se consideraba como parte importante de sus fines educativos.

Pues bien, Quevedo encontró muchos defectos en la forma de ser de los españoles, pero también halló virtudes; virtudes que de uno u otro modo se veían reflejadas en el alto pedestal que España ocupaba en el concierto de las naciones europeas. En cambio, cuando se trata de perfilar la psicología del indio, para nuestro autor todo son defectos, los que harían de él un elemento retardatario en la configuración del proyecto nacional. Desde su óptica, el indio es “Paciente, sumiso, resignado, no se subleva ni por el honor, ni por la virtud, ni por la patria, ni por la ambición, ni por la codicia. Sólo el instinto de conservación, cuando se siente atacado, es capaz de moverle” (Quevedo, 1931, p. 104). Es decir, los indígenas solo tendrían un instinto muy básico, casi faunístico, de apenas sobrevivir y mantenerse, careciendo de proyecciones vitales superiores. Contrasta todo esto con la caracterización que el escritor latacungueño hace de los españoles como altivos, altamente solemnes y ambiciosos, aunque poco constantes, indisciplinados y perseguidores de sueños quiméricos.

Si podemos decir que el español peca por falta de disciplina, el indio peca por extremo opuesto. Tiene un alma tan largamente disciplinada por la servidumbre, por el despotismo que lleva ya en sí como carácter la bajeza, el servilismo, el miedo. Nunca visto es un indio que sepa defender con entereza y dignidad su persona y sus derechos. (*Ídem*)

En un subtítulo de su manual, Quevedo trata del *régimen comunista* incaico y se refiere a él en términos contrarios a las bases de nuestra sociedad actual, sustentadas sobre la propiedad privada, la libertad –en los sentidos economicista y humanista– y la determinación sobre las propias facultades y el trabajo. El «comunismo andino» habría hecho del indio un ser sumiso, pasivo y enajenado a los dictámenes planificadores del Estado central. Por todo eso “La codicia y el afán de enriquecerse no es conocido por él que es perezoso y amigo de la vida indolente. Imprevisivo, no guarda para el porvenir y consume a medida de sus deseos presentes” (*Ibidem*, 105). Refiere además que sus necesidades son menores, por lo que los españoles –dice– que pasan por muy sobrios en Europa, se admiraban de que una familia india pudiera vivir con la ración de un español.

Y al igual que los peninsulares, para quienes –en opinión de nuestros autores– el trabajo no cuenta entre sus virtudes, el indio “pasa horas de horas en la puerta de su choza, contemplando el cielo y el suelo” (*Ídem*). Sinergia negativa –se entiende– que más adelante habría de pesar sobre la formación del *ser* nacional ecuatoriano. Afirmar con todo que los indígenas se revelan notables artesanos y hábiles ejecutantes; pero su talento se reduce tan solo a la imitación, pues su raza “[...] para la inventiva no se muestra favorecida” (*Ídem*). En cuanto a los españoles, critica su actitud prejuiciosa contra el trabajo manual, pues consideran que para ejercerlo no se necesita talento: “Todo el que se cree con medianas facultades se entrega al ocio o a buscar títulos académicos o empleos” (*Ibidem*, 101).

Y si los españoles son –en su descripción– pasionales, irritables, orgullosos, varoniles, celosos, solemnes, dogmáticos e inflexibles, los indios por el contrario son seres apáticos, melancólicos, tristes, de pasiones sencillas y monótonas, incapaces de

“[...] fuertes arranques y grandes complicaciones espirituales. En el corazón del indio no hay dramas pasionales [...] Las luchas del alma rara vez las padece” (*Ibídem*, 105). Afirma que lo que más inquieta al indio es contar con la aprobación de sus iguales: “El temor a la reprobación le lleva a sacrificar su fortuna y hasta su libertad, con tal de hacer fiesta que le traerá los respetos y consideraciones de los suyos” (*Ídem*). Los define también como callados, hipócritas y desconfiados, y –agrega– suelen guardar por mucho tiempo el sentimiento de venganza.

Todo sumado, al momento de sopesar las características de ambas culturas, de las que Quevedo apunta que somos la síntesis, vemos nuevamente perfilarse el sentido de «superioridad» que demarca la relación entre las dos «razas» que se encontraron con la conquista.

La una, y esta tal vez era la más grande diferencia, en un estado de cultura estacionario definitivamente, que había dado de sí cuanto podía dar, que había encadenado el germen de todo progreso, las facultades individuales y quitado del espíritu toda expectativa de crecimiento, todo principio de renovación. La otra raza, en cambio, en pleno desarrollo, en ejercicio constante de una potencia espiritual cada vez más pujante, llena de gérmenes vivos y esperanzas de ampliación y crecimiento [...] Nosotros somos la síntesis de esas dos razas. (*Ibídem*, 67)

Dentro de los lineamientos del determinismo positivista, hemos ya mencionado que Quevedo se pronunciaba por el influjo inexorable que el medio ambiente ejerce en el carácter de los pueblos. En el mismo orden de cosas, otro criterio que vemos ahora aparecer es el de raza, al que le serían inherentes ciertas características con carácter de *necesidad* (en términos lógicos). No de otro modo se puede comprender la afirmación de que la *raza india* “había dado de sí cuanto podía dar”, esto es, habría alcanzado su límite más allá del cual no cabría esperar nada de ella. La *raza española*, en cambio, traía consigo los gérmenes de la renovación, de una cultura superior que era la llamada vigorizar el proyecto de identidad nacional, precisamente de raigambre criolla. Los procesos de mestizaje, o cuando menos la eliminación «cultural» del indígena eran vistos como la garantía del fortalecimiento de la nación, a través de programas de «civilización».

Desde su trinchera epistemológica, a la hora de definir el carácter de los pueblos Quevedo afirma seguir “a notables psicólogos” (p. 99). Este apoyo en la autoridad científica conduce a la naturalización de la serie de rasgos que nuestro autor atribuye al indio, y los hacen consustanciales e inherentes a su humanidad, con lo que no solo se explica el porqué de su derrota, sino que también queda justificada y legitimada su absorción por parte de la cultura hegemónica dominante, aunque no su sometimiento y explotación, cosa que Quevedo denuncia con vigor en su trabajo. Pero pese a esta posición *indigenista*, de forma seguramente indeseada, Belisario Quevedo allana el camino a una fuerte noción de *darwinismo social* que claramente se desprende de sus párrafos, por la cual *es entendible* que el más fuerte haya desplegado su naturaleza contra el inerme indio, más débil. Esta cuestión, además, va a tono con la observación

de Roig (2013) de que el positivismo ecuatoriano fue marcadamente biologicista y psicologista; en suma, spenceriano más bien que comptiano. El problema capital, evidentemente, es que desde este «determinismo científico» sobre la «inferioridad natural» del indio hacia el fomento de los imaginarios racistas, hay un solo paso, y muy corto.

7.2.1 Oscar Efrén Reyes y Emilio Uzcátegui en la mirada de la alteridad

Oscar Efrén Reyes –como la generalidad de nuestros autores– también participa de la mirada etnocéntrica cuando se enfrenta a la diversidad cultural del país, aunque de lo hace de forma más resumida y algo menos elaborada respecto a las doctrinas de Quevedo. Muchos de sus postulados, sin embargo, resaltan el valor desplegado por los indígenas en defensa de sus tierras y su libertad, no obstante lo cual terminaron por sucumbir ante la evidente supremacía de las armas españolas y sus técnicas de combate largamente experimentadas en batallas por todo el mundo, frente a poderosos rivales. En sus propias palabras (1938, p. 132) los indios “tanto de la costa como de la altiplanicie, eran audaces y temerariamente valerosos, pero tenían en su contra”:

- La superstición ante lo desconocido.
- Tradiciones fatalistas sobre la liquidación o esclavitud de sus pueblos, hasta el punto de anular toda voluntad reactiva y de defensa de lo porvenir.
- Odios y recelos mutuos, pues no solamente impedían toda unidad política y militar, sino que hasta provocaban los auxilios y apoyos a los invasores, las traiciones y los desbandes, aún en plena lucha.
- La simpatía o debilidad femenina por hombres tan extraordinarios; pues, la mujer indígena iba pasando rápidamente al campo conquistador, aportando valiosas colaboraciones.
- Armamento pobre, constituido por estacas o garrotes; ondas, piedras, lanzas arrojadizas y flechas; y,
- Tácticas absurdas de combate, en masas cerradas, con los cuerpos desnudos y lanzando gritos tan espantosos “que parecía que abrían el cielo”, de tal modo que nadie oía ni entendía orden alguna, en confusión suicida.

La atracción que las mujeres indígenas sentían por los «barbudos» (término que Reyes emplea a menudo en referencia a los conquistadores) es reportada por Cieza en su relación de los cañaris: “Las mujeres son algunas hermosas y no poco ardientes en lujuria, amigas de españoles” (1971 [1550] p. 135). Pero Cieza también refiere que a su paso por la región cañari encontró 15 mujeres por cada hombre, pues la mayor parte habían muerto a causa de la guerra civil y la implacable venganza de Atawalpa. De los idilios de españoles e indígenas surgió un amplio grupo de mestizos que desde la segunda generación (dos antepasados españoles o mestizos) quedaban exentos del tributo «de su clase» y del servicio de *mitas*, por lo que los procesos de mestizaje fueron también una estrategia adoptada por las mujeres para liberar a su descendencia de las pesadas cargas coloniales.

Al referirse a los odios y recelos mutuos que impedían toda unidad política, Reyes subraya el apoyo que muchos pueblos indígenas dieron a los conquistadores. Esto en gran medida explica la rapidez y eficiencia de la conquista española, pues en realidad no fueron «160 soldados los que conquistaron un imperio de 12 millones de personas» sino que en esta empresa contaron con el apoyo de muchos guerreros indígenas. Pizarro tuvo la ventaja de encontrar el imperio dividido por la guerra civil, coyuntura que supo aprovechar a su favor ganándose la adhesión de los defensores de Wascar para enfrentar a los atawalpistas. Este hecho es efectivamente tratado por la generalidad de nuestros libros de texto, pero la importancia de tal apoyo no es lo suficientemente resaltada, cuestión que no es privativa solo de ellos:

Quienes describen con caracteres épicos-heroicos las aventuras y hasta los crímenes atroces de los conquistadores, se cuidan de ocultar, por ejemplo, el hecho de que las escasas centenas de españoles armados con arcabuces y caballos, fueron apoyados en los enfrentamientos a las tropas incas, por tribus enteras levantadas contra la autoridad del Tahuantinsuyo. (Ayala, 2005, p. 28)

Uzcátegui –al igual que Reyes– incluye la importancia de dicho apoyo dentro de los factores que permitieron la imposición del poderío español sobre el aborigen. Leemos:

1º) La lucha encarnizada en que se hallaban los dos hijos de Huayna-Cápac, por su ambición de ser cada cual único soberano; 2º) El auxilio prestado por los cañaris y otras tribus enemigas de los inca; 3º) Los medios inferiores de combate de que disponían los indios con relación a los españoles. Mientras los indios luchaban desnudos con hondas, picas y hachas, los invasores disponían de armas de fuego que les parecían rayos, aterrándoles hasta lo indecible, y con caballos a los que consideraban inmortales y sobrenaturales; 4º) La falta de unión y orden en la defensa. (Uzcátegui, 1929, p. 91)

Moscoso (1922: 13) también refiere: “Los cañaris, enemigos de los quiteños, solicitaron el auxilio del Capitán español Don Sebastián de Benalcázar, que por entonces desempeñaba el cargo de Teniente de Gobernador en San Miguel de Piura”. Esta autor, no obstante, no emprende en la interpretación de los hechos de la conquista, a los que dedica muy pocas páginas.

Uzcátegui (p. 260), a diferencia de Quevedo, sostiene: “Los indios no son de raza inferior, como se dice. Al contrario, son capaces de los trabajos más variados y difíciles: poseen la gran virtud de la constancia: tienen inteligencia que en nada desmerece de la de la raza blanca”. En su visión de las cosas, no existen causas deterministas sino que las diferencias percibidas entre las «razas» responden a factores sociales e históricos, en cuyo entramado se fueron tejiendo las relaciones asimétricas de los pueblos que se encontraron con la conquista, dentro de una dinámica de dominación de un sector sobre otro (la república de españoles sobre la república de indios):

El mayor afán de los españoles que venían a América fue la obtención de abundantes riquezas, sin necesidad de un trabajo serio. Para asegurarse en sus propósitos crearon tres instituciones; las ENCOMIENDAS, las MITAS y los OBRAJES, en las cuales explotaban el trabajo del indio sin reparar en las más atroces crueldades, circunstancia que nos explica el horror que llegó a sentir el indio hacia todo lo relacionado con el blanco, su carácter apocado y servil y la escasa cultura social alcanzada por nuestros aborígenes después de la conquista. (p. 114)

En fin; algunos de los rasgos negativos que se le imputan al indígena se habrían generado luego de la conquista, cuando este fue reducido a la condición de paria por el hecho colonial. Por otra parte, siendo ambos, Quevedo y Uzcátegui, ideólogos del naciente socialismo ecuatoriano, para el primero –de forma paradójica– el «comunismo incaico» se presentaba opuesto a las bases de la sociedad moderna como son la propiedad privada, la libertad y la determinación sobre el propio trabajo. Uzcátegui, en cambio, veía las cosas con mejores ojos: “[...] el sistema llamado COMUNISTA, pues, el trabajo se realizaba, la tierra se cultivaba y los productos se repartían y distribuían en común para todos” (p. 47). Es decir, “Aunque el absolutismo era riguroso, en todo caso hizo el beneficio de distribuir riquezas con justicia” (p. 53). Menciona que la tierra se dividía en cuatro partes: una para el sol; otra para el soberano inca; una tercera para la beneficencia y los soldados; y la cuarta para usufructo de los particulares, las que no podían heredarse. El trabajo era comunitario, como también lo era la repartición de los productos. Refiere asimismo el carácter social del modelo agrario: “En el cultivo de los campos se prefería el bienestar de pueblo y, por esto, los primeros terrenos que se labraban eran los del pueblo. En seguida se atendían los del Inca y por último, los del sol” (p. 49). De este modo y con la previsión de que se almacenaban los sobrantes de las cosechas en graneros públicos, apunta el autor que no se corría ningún peligro de padecer hambre y escases.

7.2.2 Comentarios sobre el psicologismo indígena de Belisario Quevedo

En la época en que Quevedo escribió casi no había lugar para las ideas del pluralismo cultural: el indio era simplemente un bárbaro o un salvaje (en los territorios selváticos) al que precisaba «civilizar» en beneficio de sí mismo y de todo el conjunto social de la nación. Su visión claramente se adscribe al proyecto nacional criollo unidireccional, dentro de la ficción de la unidad y el consenso liderado por la hegemonía blanco-mestiza. Hablar entonces de *relativismo cultural* para el tiempo de nuestro estudio resulta en buena medida extemporáneo y anacrónico.

Por relativismo cultural se entiende que “[...] toda pauta cultural es, intrínsecamente, tan digna de respeto como las demás” (Harris, 2006, p. 22). Desde esta óptica no cabe hablar de cultural superiores e inferiores, sino distintas. Ahora bien, la observación de Quevedo respecto a que las culturas indígenas son estacionarias y resistentes al cambio es ciertamente muy sagaz y pertinente, y se acerca a la tesis que Lévi-Strauss formulara años más tarde, inspirado en las culturas americanas, aunque con una interpretación radicalmente distinta de las causas.

Si para Quevedo las citadas características son pensadas en términos de inferioridad y retraso, opuestas a todo progreso, Lévi-Strauss coloca en la mira la noción misma de progreso y abre fuego sobre su supuesta universalidad normativa. En su modelo hermenéutico, habría dos tipos de sociedades; las «calientes» y las «frías». A las primeras la idea de progreso les resulta consustancial y su concepción del tiempo es histórico, lineal y acumulativo. Funcionan como máquinas termodinámicas (por ejemplo, las locomotoras) que avanzan rápidamente y producen un determinado orden, pero a la vez generan muchos desechos, es decir, entropía. Dichos desechos serían las desigualdades sociales (esclavismo, servidumbre, división de clases, etc.) y los impactos ecológicos que esas sociedades dejan tras de sí, en su rápida locomoción histórica al progreso.

En el extremo opuesto están las sociedades «frías», las que comparadas a máquinas mecánicas como los relojes funcionan con un impulso inicial de energía, y bien calibradas, continuarán se marcha de manera cíclica y sin generar mayor entropía. Son por tanto sociedades más igualitarias y ecológicas, que de algún modo buscan “anular de manera casi automática el efecto que los factores históricos podrían tener sobre su equilibrio y continuidad” (Lévi-Strauss, 2009, p. 339). En efecto, en la filosofía andina el tiempo (*pacha*) es cíclico; tradicionalmente, para proyectarse al futuro precisaba mirar primero al pasado y recrearlo, esto en lugar de pensar en un porvenir completamente nuevo y «mejor», según los postulados del progreso superador y continuo.

Por otra parte, al afirmar que la codicia y el afán de enriquecerse no son conocidos al perezoso e indolente indio, Quevedo deja ver una visión economicista del ser humano, la que coloca en el centro al *homo economicus* como medida universal de toda nuestra especie. Empero, si realizamos un ejercicio de mirada antropológica, Marshall Sahlins y Karl Polanyi —entre otros— se oponen a una de las premisas centrales la economía política, según la cual: «las necesidades humanas son infinitas, pero los recursos para satisfacerlas son escasos». Observando la conducta económica de distintas culturas, a través de un modelo de *economía sustantivista*, se ha reparado en el hecho de que no todas las sociedades han tenido afán por el lucro y la acumulación, antes por el contrario, muchas les han sido opuestas (quizá por sus mismas características de ser sociedades frías, que buscan el equilibrio).

Los mayores esfuerzos de la especie humana suelen ir direccionados en tres vías: la consecución de riqueza, prestigio y poder. En algunas sociedades los tres se pueden combinar, pero en otras, la riqueza (acumulación privada) no acrecentaba el prestigio ni el poder, al contrario, lo restaban. Tal es el caso de algunas sociedades en cuyo seno: “La generosidad obligatoria como base de prestigio y del poder político evita la formación de clases sociales” (Nanda, 1994, p. 178). No es que las sociedades andinas careciesen de jerarquías, sino que las mismas eran menos marcadas y las relaciones socio-económicas más igualitarias con respecto a las generadas tras el impacto colonial europeo. Así las cosas, si un jefe acumulaba solo para sí, sin distribuir la producción comunitaria, era considerado malvado y egoísta, hecho que minaba y en último término

le arrebatava su prestigio y su poder. En definitiva, al hacer una radiografía de las estructuras sociales de las comunidades andinas, la reciprocidad y la redistribución (dentro de un sistema de generosidad institucionalizada) aparecen como dos instituciones centrales en su constitución.

Es en dicho sentido que Galo Ramón (1991) señala que los mecanismos de redistribución y reciprocidad andinos preincas encontraron una cierta continuidad dentro de la lógica administrativa y de gobierno del *Tawantinsuyo*, pues el Inca se llegó a constituir en un *señor redistribuidor* a gran escala (como lo eran los curacas a nivel local). Como contraprestación a la mano de obra exigida por el imperialismo cuzqueño, el Inca realizaba obras públicas en beneficio colectivo, además de la introducción de nuevas tecnologías agrícolas que permitieron incrementar los excedentes, que luego eran redistribuidos equitativamente.

Aunque el Estado central exigía tributos a la población, esto parece haber tenido un carácter más bien simbólico: “la remesa de productos desempeñaba un papel muy pequeño frente a la prestación de ciertos trabajos, y por eso algunos etnohistoriadores desechan el concepto de tributo en su aplicación al tiempo incaico” (Oberem, 1985, p. 166). Entre nuestros textos, Uzcátegui (1929) es coincidente con esta apreciación: “Tampoco se cobraba impuestos en especies; pero existía la obligación de contribuir con el trabajo personal durante cierto tiempo en el cual, el alimento se sacaba de los bienes del Inca” (p. 49). Con la conquista española, se habría producido el salto de un *estado redistributivo* a un *estado tributario*, que, además de trabajo, exigía de las magras economías indígenas importantes remesas de dinero. Reyes (1938) apunta que a la cabeza de todos los impuestos figuraba el tributo de indios, exacción que incluso llegó a representar cerca de la mitad de los ingresos para la Audiencia de Quito.

Con el *régimen comunista* del Tawantinsuyo en el que Quevedo encuentra una de las causas del atraso y la inmovilidad del indio, las poblaciones andinas se mantenían dentro de una lógica de *intercambio y reciprocidad simétricas*, puesto que aunque entregaban mano de obra al Estado, en contrapartida recibían prestaciones similares, en una dinámica que ya les era conocida y practicada antes del advenimiento de los incas. Al contrario, en la lógica del *Estado tributario* primaba el *intercambio asimétrico*: Los indios debían entregar su fuerza de trabajo y pagar gravosos tributos al régimen colonial, a cambio de mínimos beneficios de retorno. En este escenario, resulta ingenuo pensar que el trabajo del indio (de por sí, no atado a la lógica de la acumulación) hubiese reportado beneficios para él en la mejora de su calidad de vida, toda vez que la *plusvalía* que generaba (quedándonos en el análisis marxista, al que da pie Quevedo al hablar de régimen comunista) iba en beneficio de los encomenderos y los vecinos criollos y españoles. En suma; pocos o nulos eran los frutos que el indio podía aspirar a cosechar de su propio trabajo y esfuerzo.

Respecto a la pereza a la que el indio sería naturalmente inclinado, huelga recordar que dentro del sistema consuetudinario del Tawantinsuyo, una de sus tres leyes fundamentales era «no ser perezoso» (*ama llulla*), con lo cual es claro que la pereza no era tradicionalmente tolerada, pues como pertinentemente observa Uzcátegui (1929):

“El trabajo era obligatorio para todos, pues, aún los ancianos, los niños y los enfermos debían realizar trabajos adecuados a su condición, como arrancar las malezas de los sembríos, cuidar las sementeras de los pájaros destructores, etc.” (p. 48). Queda por ver cuánto de los rasgos que se atribuyen al indio fueron instituidos por las relaciones de dominio colonial, tanto interno como externo, en la asignación de roles subalternos dentro de la estructura social.

En suma, hay muchos discursos que descomponer en la forma cómo el indio es representado como un ser pusilánime, servil y agente del retraso, todo esto con el apoyo de la ciencia y la psicología de aquel entonces. Es evidente que distintos prejuicios etnocentristas están presentes en el discurso de nuestros manuales, pues no había la capacidad ni el instrumental (teórico y metodológico) para mirar en las culturas indígenas una *racionalidad* distinta y respetable, sino al contrario, sus rasgos característicos se reconocían como *irracionales* y en tanto tales eran catalogados en términos de inferioridad. La categoría central de «barbarie» fue la principal modeladora del pensamiento de nuestros autores.

7.3 LO HISPANO Y LO INDÍGENA EN LA FORMACIÓN DE LA NACIONALIDAD

En el relato de nuestros textos, la conquista cara y el imperialismo inca hacen parte del hecho fundacional de la nación ecuatoriana: desde que Cevallos deshilvanara el hilo de la historia hasta el 700 u 800 d.C., que sería lo más lejos que se puede llegar en la «noche de los tiempos» para identificar «el origen del Ecuador»; pasando por la defensa heroica de la patria –según Bruño– que habría sostenido Cacha-Duchicela en Atuntaqui frente al invasor inca; o la toma de partido por «los nuestros» atawalpistas contra los cuzqueños que hacía Destruge, podemos identificar la noción de que los gérmenes de la identidad nacional y la heredad territorial ecuatoriana se remontan a las etapas precolombinas. Sin embargo, la conquista española es presentada como el factor más importante y decisivo en la formación de nuestra nacionalidad. A decir de Óscar Efrén Reyes (1938):

De las profundidades de la prehistoria y de las características del contorno físico, verdad que se hicieron presentes e indestructibles ciertas sustancias primitivas de nacionalidad. Pero la conquista española y los siglos de afirmación y desarrollo coloniales concurren con todos los factores definitivos para la formación nacional de la Patria ecuatoriana. (p. 321)

Afirma asimismo que las masas indígenas primitivas, ocupantes del territorio ecuatoriano, se cuartearon para siempre: la mayor parte pasaron a la condición de simples tributarios o se incluyeron en un rápido mestizaje con los invasores; mientras que otras huyeron a zonas inaccesibles o a las profundidades de las selvas “para continuar salvajes” (*Ibidem*, 320). En síntesis, se puede percibir que los sustratos de la nacionalidad se identifican en capas muy antiguas y profundas, ya invisibles –o mejor dicho, invisibilizadas–, sobre las que se asienta una gruesa y visible capa superior,

representada por la herencia hispana, que es la que con más fuerza y vigor definiría nuestra identidad nacional.

Más allá de la evidente y profunda impronta dejada por España en el continente, a la hora de proyectar el modelo de nación, el nacionalismo criollo se propuso utilizar exclusivamente los moldes de lo europeo, alejándose lo más posible de los referentes indígenas. Ciertamente es que en la década del 20 brotaron en el país las primeras semillas del *indigenismo*; movimiento artístico e intelectual que recuperó parte de las estéticas, las expresiones, las sensibilidades y los sentires indígenas (cosa que en alguna medida también lo hicieron los románticos decimonónicos); pero sobre todo, se trató de un movimiento de denuncia social contra la perversidad de las relaciones de dominación que habían sumido al indio a condiciones de vida infrahumanas.

Gráfico 28
Indio ecuatoriano, tocando el rondador



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

Sin embargo, este indigenismo no veía viable que a nivel de la política o la economía, que “también son la cultura” (Vargas, 2009, p. 99), los pueblos indios pudiesen reproducir su modo tradicional de vida, y «hacer patria» a la vez. A este respecto, es muy decidor que el fundador y uno de los mayores exponentes del indigenismo ecuatoriano, Pío Jaramillo Alvarado (1997 [1922]), defiende a lo largo de su trabajo “la urgencia de fundir en el crisol de la nacionalidad el factor étnico aborígen, como la consideración fundamental de que un pueblo carente de cohesión social, sin fuerza vital orgánica, disgregada en sus componentes por culturas inferiores [...] no es nación” (p. 189). El elemento acrisolador, pues, no podía ser otro sino la cultura

hispana³. En referencia a este tema, Gonzalo Rubio Orbe escribe en el prólogo del clásico libro de Jaramillo Alvarado, *El Indio Ecuatoriano* (1997):

Los juicios y la crítica merecen ser ubicados en el tiempo en que aún no se definían en nuestras tierras y en América, políticas y estrategias de los propios indios en materia de defensa a la subsistencia de sus culturas [...] No era época en que estaba difundida la tesis del pluralismo cultural. (p. 9)

En rigor al método histórico, llegado el momento de juzgar la agenda de los indigenistas ecuatorianos debemos evitar los juicios presentistas, pues como lo demuestra el caso de Pío Jaramillo Alvarado, la incorporación del indio a la cultura blanco-mestiza, en detrimento de la suya propia, era una cuestión que estaba fuertemente arraigada en el sentido común de la época.

La denuncia social también estuvo presente en los románticos como Pedro. F. Cevallos, en lo que Gabriel Cevallos (1987, p. 130) llama de “indigenismo ingenuo” que a decir suyo: “desde fines del mil setecientos puso de moda la declamación sentimental sobre el tema, atractivo siempre, de la desgracia problemática de los primitivos habitantes de América”. Refiere que los “sentimentalismos triviales y trasnochados” pasaron a hacer parte de los cánones del romanticismo decimonónico, a través del influjo de enciclopedistas como Rousseau, para quienes América “se les convirtió en la enciclopedia de todas las virtudes y todas las miserias”.

Cabría sin embargo cuestionar aquello de la aclamación a las virtudes de los pueblos amerindios, pues si bien Rousseau exaltó el modo de vida del «Noble salvaje» y veía en él un modelo a seguir —o a recuperar— los románticos ecuatorianos de ninguna manera abundan demasiado en la exaltación del indígena, y mucho menos ven en él a un referente de sociedad a alcanzar, ni siquiera a «tolerar» mediante la convivencia en la diversidad (noción por entonces prácticamente inexistente). Lo suyo con mucho se queda en la denuncia, que Gabriel Cevallos relativiza desde una posición conservadora, lo mismo que Gonzalo Zaldumbide (1986 [1914], p. 86), para quien: “En vano quieren las románticas ficciones enternecernos sobre la suerte del indio, ora plañidero, ora batallador, como si él representara a nuestra América”.

En relación con las palabras de Zaldumbide, cabe destacar que en el ejercicio de la hegemonía no siempre basta con ser mayoría numérica, pues como apuntábamos en un estudio anterior: “los grupos que ejercen la hegemonía intentan proyectar su propia imagen como modelo social a seguir, procurando personificar —como mecanismo de legitimación— las cualidades que una sociedad ideal debería tener, al tiempo que descalifican y deslegitiman las formas de lo subalterno” (Brito, 2015, p. 245). El modelo de nacionalismo criollo es una muestra palmaria de aquello, tal como se

³ Por entonces, no se veía al indio como alguien capaz de emprender su propia defensa, ni a su cultura como la respuesta a su reivindicación social: “Finalmente, la solución del problema indio no lo ha de resolver el mismo indio con sus sublevaciones, que ya tienen en la historia nacional manifestaciones viriles repetidas, sino que el factor principal del éxito es en primer término el hacendado, con la contribución de su cultura” (Alvarado, 1997 [1922] p., 194).

desprende de las palabras de Alfredo Espinoza Tamayo (1985 [1916]): “Se ha dicho que el verdadero tipo del sudamericano es el criollo, es decir, el descendiente directo de españoles con poca o ninguna mezcla de sangre indígena” (p. 165). El «verdadero tipo» de la nación, pues, estaría personificado en las minorías criollas que como herederas de una raza “en pleno desarrollo, en ejercicio constante de una potencia espiritual cada vez más pujante, llena de gérmenes vivos y esperanzas de ampliación y crecimiento” (Quevedo, 1931, p. 67) eran las llamadas a modelar la «verdadera» identidad nacional. No así el referente indígena “en un estado de cultura estacionario definitivamente, que había dado de sí cuanto podía dar, que había encadenado el germen de todo progreso, las facultades individuales y quitado del espíritu toda expectativa de crecimiento, todo principio de renovación” (*Ídem*).

Ahora bien, si en las naciones del Cono Sur la consecución del «ideal sarmientino» pasó por la eliminación física del indio y el repoblamiento con inmigrantes europeos, en los países andinos la propuesta indigenista iba más bien por la vía de una “transformación controlada”, movida por la “intolerancia a cualquier heterogeneidad cultural que obstaculice la formación del mercado interno o le dispute a la nación la legitimidad para ejercer la hegemonía sobre la totalidad social” (Iturralde, 1996, p. 14). Se trataba, pues, de absorber al indígena, o «mejor aún», «corregir» y «regenerar» su raza por medio de los procesos de mestizaje. En estos términos se expresaba el Director de Estudios de la Provincia de Imbabura en 1937, citado por el entonces Ministro de Educación Teodoro Alvarado Olea en su Informe a la Nación:

Solo el mestizaje produce, en su lento y largo proceso, un resultado favorable a la cultura. Tenemos una nación incrustada en otra; una civilización infinitamente inferior dentro de otra superior; ésta lleva a la primera, como si dijéramos al remolque, más como una carga muerta, que como elemento de progreso.⁴

Es en este ambiente intelectual, administrativo y social que se escribieron los primeros textos nacionales de Historia. De ahí que el juicio respecto al aporte europeo en el proceso de construcción nacional no solo sea visto en mirada retrospectiva como el más importante, sino que también de manera prospectiva se haya perfilado como el único camino posible a seguir. La sola excepción la constituye la obra de Emilio Uzcátegui, en quien encontramos los primeros destellos de una propuesta en favor del pluralismo cultural: este autor resalta los aportes del mundo indígena a la construcción nacional, a la vez que denuncia la situación de relegamiento social a la que se este grupo ha venido tradicionalmente sometido.

Debemos, pues dolernos de la situación de éstos, nuestros connacionales, a quienes miramos y tratamos con desprecio, como a inferiores, olvidándonos de que son nuestros padres, de que son los verdaderos ecuatorianos ya que ellos fundaron nuestra nación: de que tenemos su sangre, de que conservamos muchas de sus costumbres y cualidades; de que en otro tiempo constituyeron un imperio poderoso, rico,

⁴ (I.M). 1937-1938 (s/f) p. 25.

admirablemente organizado: de que mucho de su civilización maravilla, cuando se la estudia, aún hoy, que conocemos y disfrutamos tantos progresos. (Uzcátegui, 1928, p. 259)

De momento, Uzcátegui resalta la heredad histórica de las culturas indígenas en la formación de la nacionalidad. Ya en tiempos republicanos –llegaremos a ello– llama brevemente la atención sobre la necesidad de incorporar elementos indígenas a las costumbres nacionales.

7.3.1 Institucionalidad social y nuevos referentes civilizatorios

En el fondo, la dicotomía «barbarie-civilización» fue la que primó a la hora de diseñar el proyecto nacional criollo, el cual: “Ha concebido los problemas nacionales como educativos, producto de nuestra barbarie; y su solución, pedagógicamente, como un proceso civilizador, siguiendo los cánones de la cultura europea-occidental o única civilización” (Ochoa, 1986, p. 18). España era vista, pues, como la nación que nos encarriló por la vía de esa única civilización posible.

El arribo de los españoles, europeos civilizados, ahora cuatro siglos a estas tierras hasta entonces habitadas sólo por indios bárbaros. Mediante este suceso nuestra patria, que, como toda América, estaba separada del curso general de la Humanidad y de la Historia Universal, entró en ese curso y tomó parte en la Historia, recibiendo la sangre, la lengua, la religión, las artes, las ciencias y las costumbres de un pueblo altamente culto. (Quevedo, 1915, p. 23)

Además de los elementos apuntados por Quevedo, la institucionalidad social española es presentada como garantía de la paz y la estabilidad general que habrían reinado durante la época colonial (un lugar común carente de fundamento). En palabras de Pedro F. Cevallos (1871):

La apacibilidad e ignorancia de la raza vencida por Pizarro facilitaron al gobierno de España establecer de modo más eficaz cuantas leyes y costumbres imperaban en la metrópoli, y las colonias se conservaron por más de dos y medio siglos en medio de sosegada paz. (p. 70)

Sobre este mismo punto, en contemplación de los conceptos de «institucionalidad» y «costumbres», Roberto Andrade (1899) escribía: “Las instituciones no eran muy malas, pero sí lo eran las costumbres, pues los primeros españoles venidos á estos lugares eran ignorantes, fatuos, fanáticos, viciosos, pendencieros y enemigos del trabajo, con excepción de muy pocos hombres de bien” (p. 44). Como veíamos, en la caracterización que se esbozaba de la psicología del español no todo eran virtudes; la falta de amor al trabajo –sobre todo manual–, el fanatismo, la indisciplina, la inconstancia, etc., eran presentados como rasgos «típicos» del español. En búsqueda de referentes «más conformes» hacia el ideal del progreso, muchas miradas se dirigieron al norte de Europa.

Se dice con frecuencia que el español es individualista, profundamente impregnado del sentimiento de libertad personal. Desde luego no es un individualismo como el de los ingleses, de voluntad verdaderamente enérgica que no excluye la obediencia a la regla y que, por el contrario, exige el dominio de sí mismo. Y esta energía no existe en el individualismo de los españoles. Al contrario, indisciplina, movilidad, facilidad en el olvido de las reglas, dificultad para ofrecer una obediencia sostenida y paciente, hábito de contar con el apoyo ajeno, de esperar siempre de otro, en la ayuda extraña, de evitar responsabilidad y de descargarla sobre el vecino, todo esto no constituye un individualismo positivo, fundado en la energía y el valor personal. Es más bien un individualismo negativo por falta de voluntad e imperio sobre sí mismo, como también por falta de unión y cooperación (Quevedo, 1931, p. 103)

Desde los tempranos tiempos republicanos, la filosofía del utilitarismo escocés, particularmente benthamiano, empezó a difundirse a través de las páginas del diario *El Quiteño Libre*, con lo que el referente anglosajón también dejó algún hito en el sendero «civilizador» de nuestro proyecto nacional. El positivismo difundió las ideas de progreso social a través de reformas educativas orientadas hacia los conocimientos prácticos y útiles, cuestión que derivó en su crítica a la educación latina por llevar “[...] a una formación superficial en la que no se busca el ser sino el parecer, que lleva a aspirar una posición social a la que solo puede llegarse por la corrupción y a fomentar la empleomanía, como también la dependencia de los presupuestos del Estado” (Roig, 2013, p. 151). En consideración de lo anterior, Roig apunta que en estos postulados resuena el germanismo de muchos autores franceses, de entre quienes Fouillé, en su alabanza a la educación sajona, principalmente alemana.

Es en dicho contexto que, de acuerdo con Terán (2015), el Ministro de Educación Luis Napoleón Dillón prefirió contratar en 1914 a una misión pedagógica alemana que no a una española, la otra posibilidad que se barajaba, “dado el ‘atraso’ que este país demostraba frente a naciones europeas cuyas experiencias educativas eran más avanzadas” (p. 150). Señala además que el liberalismo empezó a mirar al pasado colonial español como una rémora a ser superada para avanzar hacia la construcción de una nueva sociedad. Antes veíamos que las misiones pedagógicas española y colombiana brindaron importantes aportes metodológicos al proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyeron grandemente a la defensa del laicismo, sin embargo, no fueron capaces de organizar el sistema educativo de manera estructurada y ordenada. La proverbial disciplina alemana, en cambio, logró cumplir con mejores resultados este encargo.

7.4 LA POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE Y LA CONSTRUCCIÓN NACIONAL

Si en las etapas precolombina y colonial la mención a la población afrodescendiente está prácticamente ausente, en el periodo republicano encontramos una cierta recurrencia a ella a lo largo de la obra de Óscar Efrén Reyes. Más adelante haremos referencia a la «xenofobia política» que –de acuerdo con el citado autor–

habría animado la Revolución Marcista de 1845 contra el militarismo extranjero. Sin embargo, más allá de lo político (término que parece ser más bien un eufemismo), dicha xenofobia hace alusión al hecho de que buena parte del neonato ejército ecuatoriano estaba compuesto por oficiales y soldados negros, originarios de Venezuela y Nueva Granada, quienes llegaron y se quedaron en el país tras su participación en las batallas por la independencia. Y aunque dicha xenofobia ciertamente existió –citaremos un ejemplo–, el discurso presente en ambos textos de Reyes no solo que no la condena sino incluso la fomenta.

Así pues, en su texto Reyes (1938) refiere que al momento de concederse la nacionalidad a todos los colombianos que se encontraban al servicio del país tras la separación de la Gran Colombia “los numerosos batallones de ‘pardos’ que se volvieran de las campañas del Perú o que se quedaran en la guarnición a raíz de la guerra colombo-peruana de 1829, tenían que contarse inevitablemente entre esos **colombianos**” (p. 223). Su presencia, pues, no es evaluada positivamente por el autor, para lo se apoya en la siguiente cita de Rocafuerte (p. 245): “¡Ah, menos insolentes eran los opresores blancos de la Península, que los vándalos negros que los han reemplazado!”. En el texto de 1932 la caracterización negativa que hace del negro es todavía más acentuada, como se evidencia en el siguiente párrafo:

En toda esta terrible hueste de negros había, no sólo el valor y el ímpetu belicoso desarrollado en las campañas heroicas de la emancipación, sino también sus antiguas taras de criminalidad o de morboso rencor por diferencias de raza, lista a exhibirse a la más leve ocasión y en cualquier campo [...] Y era contra hombres de esa catadura que tenían que enfrentarse, en las campañas de las reivindicaciones nacionalistas, el ecuatoriano de principios de la República. (p. 124, 125)

Así pues, los afrodescendientes –que hoy constituyen el 10% de la población nacional– son representados como uno de los objetivos contra el cual apuntaban las «reivindicaciones nacionalistas» ecuatorianas, o lo que da lo mismo, como opuestos al proceso de construcción de la identidad nacional. En este orden de cosas, un antiguo héroe de la independencia y luego brazo derecho del presidente Flores, el general negro Juan Otamendi, es llamado por Reyes (p. 166) de “Fiera de África”, en arreglo con las valoraciones morales que recurrían a la supuesta «bestialidad» del negro; instrumentalizado siempre por los poderes de turno, mas nunca un actor histórico consciente y demandante de sus propias reivindicaciones. Es ejemplo palmario de ello: “La historia, sin embargo, está llena de nombres y héroes, con menores realizaciones que Otamendi”⁵ (Maloney, 1996, p. 65).

Esta expulsión del negro de la historia ya se advierte desde los primeros tiempos de la conquista española. Así por ejemplo, el episodio conocido como «Los trece de la fama», guardó para la posteridad los nombres de los valientes que cruzaron la línea que Pizarro trazó en el suelo, resolviendo seguir al caudillo en la temeraria empresa de

⁵ En el trabajo *El negro y la cuestión nacional*, Gerardo Maloney recoge una extensa visión histórica, sociológica y antropológica en torno a la presencia de la población afrodescendiente en el Ecuador.

conquista del *Tawantinsuyo*. Pues bien, a la lista de esos héroes⁶ Destruge (1915) agrega: “y un negro cuyo nombre no ha conservado la Historia” (p. 312). De hecho, contándolo a él, realmente fueron catorce los bravos aventureros que dieron el gran salto histórico, y sin embargo, al omitirlo, la historia oficial lo expulsa del selecto grupo de esforzados que continuaron camino hacia el Perú.

Si por una parte Reyes se refiere a las «taras» de «criminalidad» y «morboso rencor» por «diferencias de raza» que atribuye a los afrodescendientes, se sustraen las acciones de los grupos dominantes por seguir reproduciendo los esquemas de dominación y el desprecio social por el negro. En una biografía sobre Pedro Fermín Cevallos, Rodolfo Pérez Pimentel (s/f) cuenta que en 1835 el célebre historiador acudió a una fiesta en casa del gobernador de Riobamba, a la que también se presentó el general Otamendi en compañía de su esposa, dama a quien nadie se dignó en cederle un asiento. Visiblemente indignado, Otamendi reclamó airadamente e incluso llegó a las manos con el propio gobernador, en medio de un escenario en el que se desenvainaron espadas y hubo fuego cruzado, dejando como resultado varios muertos y heridos. En la refriega Cevallos mismo salió lastimado de un brazo, y desde entonces —cuenta Pérez Pimentel— dejó de acudir a fiestas y saraos y más bien se entregó de lleno a terminar sus estudios de jurisprudencia. El historiador-protagonista de este hecho no hace valoraciones negativas sobre el negro en su texto escolar, no así en su *Historia del Ecuador, tomo VI*, abundante en ellas.

Sobre los eventos de insurrección y violencia que culminaron con la muerte de Francisco Hall y otros miembros de la sociedad «El quiteño libre», Reyes (1942), de alguna manera, expía al criollo Juan José Flores —objetivo principal de la rebelión de dicha sociedad— al declarar que para la consumación de tales crímenes:

Es lícito imaginar que aunque no hubiera la inspiración o siquiera el conocimiento indirecto del Presidente (quien por esos mismos días habíase ausentado de la Capital), bastaban los propios odios de la guarnición negroide, perseguida y herida, en correspondencia de sus ofensas y delitos, para la ardiente hostilidad nacional. (p. 228)

Nuevamente, la criminalidad se presenta como consustancial a la «raza negra», y la hostilidad nacional asume un rol justiciero, en desmedro de la actividad de los grandes contingentes de soldados negros que ayudaron a conquistar la independencia, y que ahora —así como en otros episodios posteriores de la historia— aparecen reducidos a simples facinerosos y criminales, movidos únicamente por bajas pasiones y propósitos execrables.

Esta caracterización se vuelve a repetir en tiempos del liberalismo, cuando, muerto Alfaro, se produjo en su nombre “[...] un prolongado e irreductible levantamiento de negros, en las selvas de Esmeraldas, so pretexto de ‘reivindicaciones’ alfaristas” (*Ibídem*, 390). El «so pretexto» y las comillas que encierran al término

⁶ Bartolomé Ruiz 2) Nicolás Rivera 3) Cristóbal Peralta 4) Pedro Candía 5) Domingo Soria 6) Francisco Cuéllar 7) Alonso Molina 8) Pedro Alcín 9) García Jerez 10) Antón Carrión 11) Alonso Briceño 12) Martín Paz 13) Juan de la Torre.

«reivindicaciones», dan a entender a las claras que no se concede al negro ningún tipo de «noble propósito», ni el de ser portador de ideales, de los que sencillamente se lo considera incapaz. De esta manera se lo expulsa de la historia, al menos de aquella historia protagonizada por los considerados prohombres —éstos sí, conscientes y movidos por nobles ideales— forjadores de la patria. Estas dos caracterizaciones se consuman bien en el siguiente párrafo, pocas líneas más adelante: “El levantamiento de los negros, prestigiado con la jefatura del Coronel Carlos Concha Torres, se mantuvo durante 4 años” (p. 392). En suma, el «levantamiento de los negros», por una parte descalificado, por otra se ve «prestigiado» con la jefatura del coronel Concha; esmeraldeño blanco, acaudalado y de noble cuna.

Pero la población afrodescendiente no llegó con las campañas de independencia; la esclavitud instaurada desde los tempranos tiempos coloniales ya los sujetó al servicio de la sociedad hegemónica, principalmente en minas y haciendas cañicultoras donde las condiciones de trabajo eran particularmente duras y precarias. En 1852, durante el gobierno del general Urbina, se abolió definitivamente la esclavitud, con lo que la población negra, nacida en el Ecuador, quedó definitivamente libre. A muchos de los negros manumitidos Urbina los pasó al ejército, con quienes formó un grupo de élite cercano a su persona: los “Tauras”, sobre los que Reyes (1938) refiere:

Eran éstos, según decía Juan Montalvo algunos años después en sus *Catilinarias*, simples ‘negros facinerosos’. Pero su libertador, colmándolos de obsequios y prerrogativas, los llamaba, con una ternura particular, ‘mis canónigos’ [...] El ‘canónigo’, por su parte, leal y agradecido para con Urbina, le sostuvo en el poder y le dio fuerzas para prolongar sus influencias hasta el año mismo del gran desastre en 1860. (p. 266)

La recurrencia en la caracterización peyorativa del negro, equiparándolo con el crimen, el vandalismo y la anarquía (entendida como caos) ciertamente que debieron hacer mella en el imaginario de los escolares de aquellos tiempos. De entre el grupo de los autores de los textos estudiados, tan solo Uzcátegui (1929) condena abiertamente la oprobiosa práctica de la esclavitud, a través de un párrafo de mediana extensión que recogemos en su integridad:

Con el pretexto de que los negros son más resistentes a los rigores del clima tropical y a la rudeza del trabajo considerándoles como de raza inferior, como individuos sin derecho a disponer de sí mismos, los españoles les habían introducido al país y reducido a esclavos, pocos años después de la conquista. Desde los primeros momentos de la independencia (1821), el Ecuador comprendió la terrible injusticia que significa la esclavitud y se preocupó de abolirla o siquiera de atenuarla. Por un convenio celebrado con Gran Bretaña, el Ecuador se comprometió a suprimir este tráfico vergonzoso que convierte a los hombres en cosas sujetas a venta como cualquier mercadería, (1841); pero se continuó tolerando para el laboreo de minas y los trabajos agrícolas. A Urbina corresponde la gloria de haber abolido real y definitivamente esta práctica oprobiosa con su decreto de 25 de julio de 1851, ratificado al año siguiente por la Convención reunida en Guayaquil que borró los últimos vestigios. (p. 109, 110)

El resto de autores no hacen mención a la presencia de la población afrodescendiente en el Ecuador, señal clara de la invisibilización y del relegamiento social al que este pueblo, ecuatoriano de larga data, se ha visto históricamente sometido. En todo caso, el silencio dice mucho, y de manera que de por sí resulta muy reveladora.

7.5 LA CUESTIÓN INDÍGENA EN LA ÉPOCA REPUBLICANA

Al igual que en las etapas precolombina y colonial, los autores también prestan atención a la persistencia de distintas alteridades en la época republicana, y continúan asumiéndolas como un problema de orden «civilizatorio». En pocas líneas, la generalidad de los autores aborda la cuestión indígena en función de la necesidad de «redimir» a esta población e incorporarla a la vida nacional. Con todo, el texto de Uzcátegui presenta un tratamiento algo más elaborado sobre el tema. Respecto de su importancia numérica y su dispersión territorial, menciona: “En la zona interandina y en la oriental viven muchísimos indios; se cree que más de la mitad, quizá las tres cuartas partes de los ecuatorianos son indígenas” (Uzcátegui, 1929, p. 259). Pero pese a su condición de mayoría numérica, la población indígena –señala nuestro autor– no se hallaba incorporada a la vida de la nación:

El indio es nuestro semejante, es nuestro hermano, es nuestro compañero y, por eso, los ecuatorianos necesitamos quererle, protegerle y ayudarle, para regenerarlo y educarlo. El indio, como si fuera de otro país, como si se tratara de un extranjero, habla todavía un idioma especial, el quichua; viste ropas diferentes de las que usan los demás ecuatorianos; tiene muchas costumbres, bastante diversas de las del resto de la población. (p. 260)

Entre todos nuestros autores, Uzcátegui es quien más se identifica con la causa social del indio, y es el único que ve en la cultura indígena un valor *per se* a estimar y cultivar, aunque –sin caer en un relativismo cultural ingenuo– llama la atención sobre la necesidad de superar algunos factores que ponen freno a su redención, como son el alcoholismo y el analfabetismo. También menciona que los indios deben apropiarse de elementos de la cultura nacional, como el idioma, sin que ello implique dejar el suyo propio. La educación es vista como el medio para alcanzar todos estos fines:

Estamos en el deber de enseñarle nuestro idioma, no porque merezca despreciarse el suyo, sino para que pueda comunicarse y entenderse con todos sus connacionales; debemos hacerle mejorar algunas de sus costumbres que no corresponden a una buena educación y respetar y también defender como costumbres nacionales, otras reconocidas como buenas [...] Antes de despreciar a los indios, necesitamos quererlos y educarlos. Hay que fundar muchas escuelas para que dejen de ser analfabetos, para que abandonen el vicio del licor, para que adquieran mayor sentimiento de dignidad. (*Ibídem*, 261)

Belisario Quevedo vuelve a prestar atención a la cuestión indígena en la época republicana, pero lo hace casi en los mismos términos con los que ya trató el tema en las etapas históricas anteriores. A diferencia de Uzcátegui (p. 261), para quien “Los

indios no son de raza inferior, como se dice”, Quevedo (1931) insiste en la inferioridad de aquellos cuya cultura define por “rudas creencias primitivas”, frente a otra cultura – la suya– de orden «superior»:

Al lado, o más bien dicho, sobre esta inerme masa humana, vivimos un conjunto de comerciantes, propietarios, capitalistas industriales, militares, clérigos, artesanos, abogados, médicos, empleados, etc., de una cultura muy superior relativamente a la del indio y sin nexo de graduación entre una y otra. (p. 205, 205)

Por la cultura de aquella inerme masa, entiende:

Vemos una inmensa muchedumbre de indios socialmente despreciados, políticamente sin el más pequeño derecho, civilmente supeditados por la raza blanca, económicamente proletarios, faltos de los primordiales elementos de cultura e instrucción, usando su lengua originaria, llevando su antiguo modo de vestir, construyendo viviendas a su modo, entregados exclusivamente a su agricultura de formas primitivas en tierras que pertenecen a los patrones, reacios a la escuela y a todo cambio y reforma, aplicando a una religión que no comprenden las ceremonias de sus rudas creencias primitivas, incomprensivos e indiferentes al resto de la nación, desempeñando, en definitiva, en el seno de la patria un papel meramente inconsciente, pasivo y doloroso. (*Ídem*)

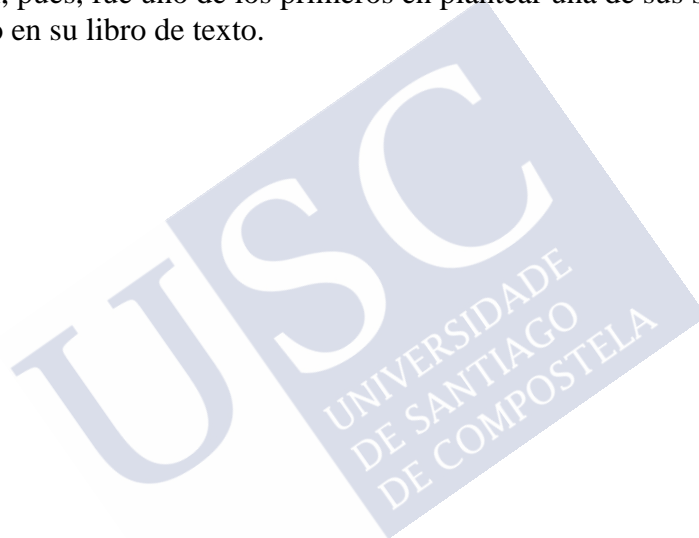
A su entender, la existencia de ambas formas de cultura es la “Primera causa que se ha opuesto a la unificación orgánica y espiritual del pueblo ecuatoriano, en una nación fuerte, con voluntad y aspiraciones definidas y vigorosas” (p. 204). Más adelante (p. 206), menciona que esta “existencia anormal” refleja sus efectos negativos en la economía, la política y la administración pública. En definitiva, en Quevedo no hay lugar para el pluralismo cultural; al contrario, la clave radica en la absorción total del indígena a la cultura nacional, como paso para superar la «barbarie» y dar el paso definitivo hacia la «civilización». Resulta curioso que incluso estudiosos y en alguna medida admiradores de la cultura indígena, no podían asumir la redención del indio en términos que no fueran de asimilación integracionista a la cultura dominante blanco-mestiza. González Suárez, (1988 [1911]) por ejemplo, arqueólogo y gran indagador sobre el pasado aborigen, juzgaba que:

Mientras el indio conserve su lengua materna propia, su civilización, será moralmente imposible el éxito de toda reforma [...] La fundación de escuelas primarias es el único medio para lograr que los indios hablen la lengua castellana, como lengua materna suya: mientras conserven la lengua quichua, como lengua nativa será no solo difícil, sino imposible el evangelizarlos, y el civilizarlos; la lengua es el obstáculo, en que se estrellará la obra sacerdotal de la enseñanza, y, por consiguiente, de la evangelización. (p. 398, 399)

De forma parecida, también Juan León Mera, quien se entregó a la tarea de recuperar la poesía en lengua quichua, en el año de 1860 llegó a vaticinar: “a la vuelta de un siglo será lengua muerta que nadie tratará de aprender”, sentencia frente a la cual Paladines (2011) comenta:

En otros términos, se impuso la tesis falsa de que para lograr la unidad e integración nacional se necesitaba de una “unidad sin diferencias” en cuanto a lenguaje, religión, costumbres... y que, por ende, las etnias indígenas no accederían a la “cultura” mientras no abandonasen sus especificidades como las provenientes de su habla, *ethos* y educación. (p. 73)

En este sentido, Uzcátegui superó la concepción de que la homogeneización cultural era la garantía *sine qua non* de la unidad nacional, pues se pronunció a favor de la defensa y el respecto de las formaciones culturales indígenas, llamadas a hacer parte integrante de las costumbres nacionales. Su pensamiento se sitúa en el umbral del movimiento indigenista ecuatoriano de los años veinte y treinta, el que sin embargo – lo hemos apuntado ya, en el caso de Pío Jaramillo Alvarado– no plegaba abiertamente por las tesis del pluralismo cultural, noción por entonces escasamente desarrollada. Uzcátegui, pues, fue uno de los primeros en plantear una de sus semillas germinales, y así lo hizo en su libro de texto.



8. Los hitos forjadores de la nación

Además de la centralidad, otro de los hitos que han forjado los imaginarios históricos de la nacionalidad ecuatoriana se ha construido en torno al discurso del «primer lugar», en concreto, al sitio pionero que el sentimiento, la voluntad y los procesos independentistas producidos en el Ecuador ocuparon en Latinoamérica. Esta especie de vocación por el autonomismo y la libertad que se habría hecho presente ya en épocas precolombinas, volvería a aparecer en tiempos coloniales, y, por último, sería un factor determinante (en opinión de Reyes) para la separación de la Gran Colombia. Todo este decurso habría desembocado en la concreción de un destino histórico: el alcance de la anhelada autonomía que tomó cuerpo con la creación de la República del Ecuador.

Visto desde otro ángulo, la constante vocación autonomista nos lleva a considerar la manera cómo se representaron la metrópoli y los gobiernos (países) centrales a los que el actual territorio ecuatoriano permaneció sujeto a lo largo de su historia: la relación nosotros/los otros adopta aquí una forma sustancial, cuestión que con distintos grados de intensidad está presente en los periodos históricos sucesivos. En este subtítulo prestaremos atención a la elaboración de discursos sobre la metrópoli en su estructuración asimétrica y centralista de cara a las colonias. En el capítulo 12 (Territorio e identidad nacional), continuaremos con este tema, en relación a las representaciones en torno a los países vecinos a partir de lazos tanto de hermandad como de conflicto.

Adelantemos desde ya que Óscar E. Reyes es el autor que más resalta el particularismo de Quito y su jurisdicción, y en tal virtud encuentra razones más que suficientes para que el país se erigiese en una república soberana e independiente de cualesquier otros tutelajes. Le siguen Belisario Quevedo, y no muy por detrás, Emilio Uzcátegui. El resto de autores realizan una exposición de los hechos menos valorativa, pese a lo cual en pocas líneas dejan entrever que se mantienen dentro de la misma línea de interpretación nacionalista.

8.1 LAS REBELIONES Y LAS TEMPRANAS IDEAS DE EMANCIPACIÓN: LAS LEYES NUEVAS

Más allá de la caracterización que los manuales hacen de la etapa colonial como un periodo de paz y quietismo social, junto con la gran cantidad de hechos menudos que recogen, solo nos ocuparemos de aquellos en los que aparecen ideas sobre los gérmenes de la identidad nacional, que son dos: las rebeliones que rompiendo la inercia del orden colonial mostraron (a ojos de nuestros autores) algunos destellos de un nacionalismo con voluntad de independencia; y la estructura misma de la sociedad colonial ahí donde fomentó que las relaciones entre grupos de distinto origen friccionaran, sacando a relucir las diferencias de identidades e intereses. En este apartado nos ocuparemos del primer punto.

Como contexto previo, se debe señalar que tras el sofocamiento de la resistencia indígena la paz no se posó inmediatamente sobre tierras del antiguo *Tawantinsuyo*; de inmediato surgieron fuertes disputas entre grupos de españoles por el control de los territorios conquistados que desembocaron en sucesivas guerras civiles¹. En ese contexto, Carlos V juzgó conveniente disminuir el poder concedido a los conquistadores y encomenderos de América, y además, se sintió conmovido con la lectura de las denuncias de Fray Bartolomé de las Casas sobre los maltratos a los que se encontraban sometidos los indígenas. Con este trasfondo, resolvió dictar las *Leyes Nuevas* por medio de las que se estipulaba la centralización del poder y del manejo económico en manos de la Corona, al tiempo que se dictaban medidas de protección en favor de la población nativa.

Para poner en ejecución las *Leyes Nuevas* en territorio peruano, Carlos V nombró como primer virrey de esta jurisdicción a Blasco Núñez de Vela. El alto funcionario se hizo odioso a ojos de los vecinos españoles en razón de la comisión que traía, por lo que muchos propusieron a Gonzalo, hermano de Francisco Pizarro, el tomar las riendas del gobierno y declararse en rebeldía. Pizarro aceptó de buen grado la confianza depositada en su ya afamada persona y se apersonó del gobierno y de la resistencia al virrey. Pues bien, es en esta resistencia en particular en la que algunos de nuestros autores encuentran los primeros destellos de voluntad autonomista. A decir de Quevedo (1931):

Difícil sería señalar con precisión el tiempo en que apareció el primer germen de la independencia en nuestra Patria. Rastreando las ideas y sentimientos de la Colonia, podemos decir que coincide con la conquista el deseo instintivo, más o menos oscuro y vago, de separarse de la Madre Patria. (p. 138, 139)

Apenas llegó a Lima, Núñez de Vela se propuso poner en ejecución las nuevas ordenanzas, intento que fue resistido por las autoridades de la ciudad, quienes “se unieron con el pueblo, que se oponía á la promulgación, tomaron preso al Virrey y le mandaron á España; pero el Capitán del buque lo desembarcó en Tumbes, de donde el Virrey se dirigió a Quito” (Andrade, 1899, p. 37). Despachado el virrey, Gonzalo Pizarro entró en Lima con 700 hombres y buena artillería, donde de inmediato fue proclamado gobernador del Perú. Mientras tanto en Quito: “*Qué hizo el Virrey en 1545?*” pregunta el texto de los HH.CC de 1881. Y el alumno responde:

Salió de Quito para el Perú con 400 hombres, y tomó posesión de Piura; pero Pizarro le rechazó de nuevo hasta Quito, y de Quito hasta Popayán. Sabiendo Pizarro que Benalcázar proveía de tropas y dinero al

¹ En un primer conflicto Pizarro y Almagro (a quien se había concedido la conquista y el gobierno de Chile) llegaron a las armas al no ponerse de acuerdo sobre la jurisdicción en la que debía recaer la ciudad del Cuzco. Almagro fue vencido y ejecutado, pero más tarde su hijo lideró una revuelta en la que cayó muerto el viejo caudillo Francisco Pizarro. Enterado Carlos V de estos acontecimientos, envió al comisionado Vaca de Castro con la orden de pacificar la región. El joven Almagro no se sometió y se declaró en rebeldía, sin embargo, la suerte de las armas le fue adversa; cayó prisionero en Chupas (1542) y al poco tiempo fue ejecutado.

Virrey, volvió á esperarle en Quito; le presentó la batalla de Iñaquito, le venció, le tomó prisionero y le hizo cortar la cabeza. (p. 39)

Con la guerra civil ya en plena efervescencia, el rey resolvió enviar al persuasivo y diplomático sacerdote secular, Pedro de la Gasca, en calidad de pacificador el Perú. Y en efecto, “*Por su talento, sagacidad y prudencia consiguió la Gasca, que volviesen a su deber y se pasasen a su lado muchos partidarios de Pizarro, contra quien se sublevaron asimismo los pueblos de Quito y Guayaquil*” (Bruño, 1915, p. 35). Tras varias escaramuzas, algunas favorables a Pizarro, las tropas finalmente se pusieron cara a cara en la llanura de Jaquijaguana, cercana al Cuzco. Cevallos (1871) refiere que frente a los dos mil soldados del pacificador, Pizarro tan solo contaba con 900 elementos; cosa de suyo muy disuasiva. Súmase a ello que “á los más de sus Capitanes les repugnaba hacer armas contra el gobierno; comenzaron á pasarse á filas de la Gasca, no por individuos, sino por compañías, y aún por escuadrones” (p. 67). En esas condiciones, la Gasca juzgó inoportuno derramar ninguna sangre, por lo que mandó detener el ataque. Gonzalo Pizarro, descorazonado por la traición de los suyos, se entregó y tras un breve juicio sumario fue decapitado (1548).

Lo expuesto es la forma como se sucedieron los acontecimientos. Ahora bien, Óscar E. Reyes encuentra en estos sucesos las más antiguas semillas de una voluntad independentista, de cara al centralismo peninsular. En el caso de Quito, destaca la figura del pizarrista Pedro de Puelles, quien en vista de su condición rebelde tuvo un trágico final (1547): “otro de los notables conquistadores de Quito y principal colaborador de la sublevación de Pizarro, el Teniente de Gobernador Pedro de Puelles había muerto también, cobardemente asesinado, en nombre de Pedro de la Gasca y del Rey” (Reyes, 1838, p. 161). El crimen político fue perpetrado por Rodrigo de Salazar, apodado “el corcovado”, quien en compañía de dos o tres “vulgares facinerosos” asesinó a Puelles con “singular alevosía”, en su propia casa. Refiere Reyes que luego los amotinados salieron por las calles gritando “libertad” y haciéndose llamar “libertadores por el impresionable populacho”. Resalta asimismo que ese día se ofició una solemne misa en la iglesia mayor, celebrando el hecho, a la que asistieron las mismas autoridades de la ciudad que dos años antes saludaron entusiastas los triunfos de Pizarro, cuestión que es calificada por nuestro autor de “inconstancia política”.

Asimismo, Reyes ve en la figura de Puelles a uno de los primeros hombres en pronunciarse “sin ambages por la autonomía americana” (p. 162). Consideraba que los derechos de conquista otorgaban legitimidad sobre el gobierno de las tierras sometidas, y en esos términos aconsejó a Pizarro por el desacato a la autoridad del virrey. Recalca también que a diferencia de muchos pizarristas que se cambiaron de bando, Puelles permaneció inalterable en su posición y más bien preparó el elemento bélico en Quito “para batir al Rey y a la monarquía europea” (*Ídem*).

En recompensa por sus servicios, el asesino de Puelles fue nombrado Justicia Mayor y Capitán General de Quito, quien en goce de su nueva calidad y con “sañuda venganza” (p. 164) buscó deshonar la figura del ya desaparecido conquistador con la “[...] colocación de una piedra con inscripción infamante, en una de sus casas en las

calles Benalcázar y Olmedo, casas que inicialmente fueron de Sebastián de Benalcázar: Aquí murió el traidor Pedro Puelles” (*Ídem*). No obstante, afirma Reyes que con el paso del tiempo y “[...] en medio de tanta pasión, tomó relieve un hecho evidente por el cual la República ha reivindicado la memoria de Pedro de Puelles, considerándolo uno de los propugnadores de la independencia americana” (*Ibídem*, 162). Es suma; el maestro baneño coloca a la figura de Puelles en el altar de los más antiguos precursores del independentismo, tan anhelado en estas latitudes.

De ese episodio, Quevedo (1931) se concentra en la figura del caudillo Gonzalo Pizarro, en quien los conquistadores vieron “[...] el jefe adecuado para luchar contra el Virrey y si era necesario hasta contra la misma España, y proclamar la libertad de estas tierras” (p. 97). De hecho, anota que tras la victoria de Ñaquito en todas partes se le recibió con palmas, saludándole como a “libertador”. Sin embargo, dice que las cualidades de político y estadista no acompañaban a Gonzalo Pizarro junto con las de bravo guerrero, con lo cual la idea independentista finalmente no pudo fraguar. Pero más adelante:

La misma idea o menos que idea, es decir, concepción intelectual, el mismo deseo instintivo, necesidad casi orgánica, se muestra más concreta y definitivamente a finales del siglo XVI con motivo del impuesto del dos por ciento de alcabala que ordenó el gobierno español se cobrase en América. (*Ídem*, 139)

Dicho tributo del 2% sobre las ventas y permutas enervó profundamente el ánimo de los quiteños, quienes se alzaron en armas y permanecieron en rebeldía por el lapso de nueve meses. Este evento, más incluso que el anterior, dejaría ver una fuerte voluntad independentista por parte de los quiteños, tal como resalta una parte de nuestros autores.

8.1.1 La rebelión de las alcabalas

El suceso tuvo lugar en 1592, año en el que llegó a Quito la disposición de un nuevo impuesto dictado por Felipe II: las alcabalas, recaudación destinada a equipar una armada para la vigilancia de los puertos de América, constantemente asediados por piratas. Pero el tributo no fue bien recibido en tierras de la Real Audiencia.

Qué efecto produjo en Quito la Cédula Real, enviada para establecer las alcabalas?

Produjo graves alborotos: el pueblo proyectó hacerse independiente, y ofreció á Don Diego Carrera la corona, que él rehusó, para no poner en balanza su cabeza; el pueblo indignado le insultó, haciéndole pasear por las calles montado en un borrico, y le azotaron hasta dejarle por muerto. (HH.CC., 1881, p. 42)

Quevedo refiere que no solo el pueblo, sino el propio cabildo quiteño a la cabeza, se negaron a aceptar la real orden. En estas circunstancias, los sublevados se hicieron con el control de la ciudad sin mayor esfuerzo, y no contentos con eso “[...] Las

pretensiones de los dueños de la situación pasaron más allá, pues declararon la independencia de la patria y trataron de proclamar rey a un notable quiteño, don Diego Carrera, cuya negativa le trajo terribles insultos de parte de la muchedumbre enloquecida” (Quevedo, 1931, p. 139, 140). En términos de emancipación también se refieren a este hecho: Andrade (1899) “[...] los quiteños se resistieron y hasta llegaron á querer emanciparse de España” (p. 45); Destruge (1915) “[...] el motín llegó á tener tales proporciones, que hasta se llegó «á enunciar la idea de emanciparse de España»” (p. 52); Bruño (1915) “[...] en esta ocasión, el pueblo intentó liberarse de la dominación española” (p. 38); y por supuesto, Óscar E. Reyes (1938) “Fue en este movimiento del pueblo de Quito que se habló, por primera vez, de la independencia de la Patria; y tal idea fue castigada con la horca, y ahogada en un mar de sangre de patriotas” (p. 251). Es decir, a diferencia de la rebelión pizarrista, esta vez la mayor parte de nuestros autores sí están de acuerdo en fijar en esta revolución de finales del siglo XVI a uno de los gérmenes más tempranos de la independencia ecuatoriana; al menos eso se desprende del pronunciamiento unánime sobre este suceso. La única excepción la constituyen Cevallos y Uzcátegui, quienes ni siquiera hacen alusión a dicho episodio histórico².

Reyes y Quevedo cuentan que incluso se proyectó acudir a Inglaterra en busca de armas y apoyos para la causa de los rebeldes, aunque ambos concuerdan en que no era todavía el tiempo propicio para que Quito pudiese hacer vida independiente; «plan demasiado temprano» para el primero; en el que las «masas inconscientes» pretendieron establecer una «dinastía quiteña», para el segundo. Frente a la notificación del impuesto, el cabildo de Quito solicitó al Rey la exención del mismo –cuenta Reyes (1938)– en vista de que la ciudad acababa de costear el rescate a Guayaquil, recientemente atacada e incendiada por una asolada de piratas, además del «donativo gracioso» de 141.000 pesos de plata que la ciudad acababa de hacer a su Majestad. A todo esto, también se alegaba la pobreza general que aquejaba a la audiencia.

Ahora bien, el pedido del cabildo debía tramitarse por medio de la Real Audiencia, y es aquí donde los problemas empezaron a tomar proporciones mayores. Ocupaba entonces el cargo de presidente Miguel Barros de San Millán “funcionario ingrato para Quito, en general, y hombre desagradable para todos, en particular” (Reyes, 1938, p. 252). Frente a la solicitud, el presidente habría replicado: “No quieren pagar las alcabalas! Pues yo haré que paguen hasta el agua que beben!!!!” (*Ídem*). Reyes, que entre nuestros autores es quien más refiere estos hechos, califica a Barros de San Millán de arrogante, grosero e incluso patán, lo cual contrastaba con sus brillos intelectuales y su vasta formación en las universidades de Salamanca y Osuna.

² El primero se limita en pronunciar: [...] las colonias se conservaron por dos siglos y medios en sosegada paz. Una que otra insurrección de los criollos españoles y, más frecuentemente de los indios, á causa del estanco de ciertos ramos de consumo, ó de nuevas contribuciones, y una que otra piratería por nuestras costas, fueron tan pasajeras que apenas llegó á perturbarse la paz por algunos meses y, tal vez, por días contados (Cevallos, 1871: 70, 71). Uzcátegui describe las instituciones y la vida social colonial, sin referir estos hechos. En cuanto a Moscoso, relata el evento de la revolución de las alcabalas en solo dos cortos párrafos, de manera fáctica sin pronunciarse al respecto (p. 20, 21).

Por parte del cabildo, uno de sus principales representantes era el procurador Alonso Moreno y Bellido, a quien secundaba una enorme muchedumbre “que mucho más que contra el impuesto se agitaba ya contra el Presidente Barros”; quien, ante la presencia de Moreno “vociferaba con una vulgaridad increíble: Ahí viene el Cacique!... Ya viene el Cacique de Turmequé!...” (*Ídem*). Sucede que el procurador era un mestizo originario de un pueblo colombiano de Boyacá, de nombre Turmequé. Barros, pues, con dicha «increíble vulgaridad», dejaba ver el desprecio que sentía por la cuna americana y la «impureza» de sangre de Moreno. Pero a diferencia del presidente, el procurador gozaba de la consideración del cabildo y del aprecio de las masas “Por el don de su palabra, por su actividad servicial y por sus entusiasmos patrióticos era un verdadero caudillo popular” (*Ibídem*, 254). En tal razón, la rebelión llegó a su punto de máxima ebullición cuando una noche los vecinos escucharon varios disparos de arcabuz.

¿Qué podía ser? Oleadas de pueblo acudieron a las cercanías de la Audiencia, y, entonces, se dieron con la terrible sorpresa: ¡el querido Procurador de la ciudad don Alonso Moreno Bellido yacía en media calle, herido de muerte por unos disparos de arcabuz! (*Ídem*)

Antes de expirar, Moreno alcanzó a señalar que el fuego provino desde la sede de la audiencia. Entonces ardió Troya: los quiteños persiguieron al presidente y los oidores para lincharlos, pero estos consiguieron ponerse a buen recaudo en los conventos e iglesias de la ciudad. La víspera, Barros había ya escrito a Lima dando cuenta de la delicada situación y pidiendo refuerzos militares. El virrey Garcí Hurtado de Mendoza, “hombre de carácter casi idéntico al de Barros de San Millán: implacable en el odio a los ‘mestizos’, y muy inclinado a las represiones sangrientas y totales” (*Ídem*), envió sin tardanza los refuerzos solicitados. Y al cabo de un tiempo: “La sedición fue definitivamente sofocada á los dos años³, con engaños, desde luego, y después con el cadalso levantado, por un enviado especial llamado Marañón y el pérfido general Pedro de Arana, quien vino del Perú con un ejército” (Andrade, 1899, p. 45).

Pese a los arreglos pacíficos a los que aparentemente se había llegado gracias a la mediación del dominico quiteño, Fray Pedro Bedón, Marañón estableció un gobierno dictatorial, y Arana castigó con la pena de prisión y muerte inmediata a los cabecillas de la sedición. Se encargó asimismo de hacer pública exposición de los cadáveres, a fin de escarmentar a la población. De este modo “[...] quedó liquidada la célebre Revolución de las Alcabalas, en la que, por primera vez, se trató en el Ecuador colonial sobre la ‘independencia de la Patria’” (Reyes, 1938, p. 258).

Ahora bien, Reyes manifiesta que el tributo en sí mismo no fue la causa profunda de la rebelión, pues el 2% de la alcabala era manifiestamente más bajo que el 10% que por el mismo concepto se cobraba en España para la creación de la Flota de Barlovento; o el 4% que sin protestar pagaba otros territorios de América como México y el Perú. Lo que en realidad se habría pretendido con la protesta era llamar la atención del Rey

³ Realmente fueron 9 meses, pues la Revolución de las Alcabalas tuvo lugar entre julio 1592 y Abril de 1593.

sobre la difícil situación económica de la audiencia, y las otras contribuciones y donativos que ya se habían hecho previas a la nueva exacción. Pero si aun así “[...] el Rey insistía, lo pagarían inmediatamente, desde la fecha indicada en la correspondiente Cédula o Decreto” (*Ibídem*, 252). Pero tal como se desarrollaron los acontecimientos, en lugar de ello, todo devino en un abierto enfrentamiento entre las autoridades locales del cabildo quiteño y las reales del virreinato, con lo cual las cosas terminaron por ir más allá:

Los dirigentes del movimiento nacional empezaron a hablar de libertad y de independencia de la Patria, y a negarle derechos al Rey. Muchos frailes españoles, principalmente jesuitas, se pusieron, naturalmente, de parte de su paisano el presidente Barros y de la dominación europea; pero la mayor parte del clero quiteño –canónigos, frailes, clérigos–, se entremezcló con la revolución patriótica. (*Ibídem*, 255)

Luego de poco más de medio siglo de dominio colonial, encontramos ya una población quiteña arraigada; población de orígenes variopintos no solo nacida en la ciudad, sino que además ya sería dueña de una cierta conciencia de identidad y de pertenencia a un territorio. Es en este grupo humano en el que Reyes encuentra una primitiva noción de la patria quiteña, la que se habría hecho manifiesta en el «sentimiento patriótico» que llegó a brotar abonado por los abusos y arbitrariedades de un «gobierno extranjero», ajeno a los intereses y al bienestar de Quito y sus comarcas. Reyes, al igual que prácticamente la totalidad de nuestros autores –la principal excepción es el guayaquileño Camilo Destruge– coloca al patriotismo quiteño como el adalid del futuro nacionalismo ecuatoriano, descuidando el hecho de que los intereses de Quito no siempre fueron equivalentes al de otros territorios de la Real Audiencia, cuyas dinámicas socio-económicas respondían a realidades distintas. Sin embargo, es en los procesos independentistas, que revisaremos más adelante, cuando las contradicciones se tornaron más evidentes.

8.1.2 La estructura de la sociedad colonial: clases y castas

Cuenta Fray José María Vargas que fueron 204 los españoles que se inscribieron en el padrón como vecinos y fundadores de la ciudad de Quito; no consta en el padrón nombre de mujer alguna. Así pues, los primeros hijos de españoles nacidos en tierras quiteñas fueron mestizos, fruto de sus «amancebamientos» con mujeres indias; o de matrimonios «legalmente» sancionados por sacramento eclesiástico, pues “No pocos encomenderos y conquistadores había mezclado su sangre con la nobleza incaica” (Vargas, 1968 I, p. 17). Ante la constatación de que muchos vecinos eran casados en España, en 1542 el cabildo consiguió una Cédula Real que disponía el traslado de sus mujeres a Quito en el lapso de tres años. Conforme ellas llegaban, fueron naciendo los primeros criollos quiteños. En cuanto a la población indígena, esta constituía el grueso de la carga demográfica, ya que como reporta la *Relación anónima* de 1572 en referencia a toda la comarca: “Habrá en esta provincia más de treinta mil indios casados, y todos bien tratados sus personas” (*Ibídem*, 18). Más adelante llegaron esclavos de origen africano, traídos a América por recomendación del propio

Bartolomé de las Casas con el fin de proteger a la población nativa; cosa de la que más tarde se habría de arrepentir.

Apoyándose en el relato de los marinos españoles Jorge Juan y Antonio de Ulloa –llegados a la Presidencia de Quito en 1736 como parte de la Misión Geodésica Francesa– Reyes apunta que el llamado «vecindario de toda distinción y noble calidad» estaba constituido por dos grupos: “el uno lo componían los criollos, y el otro los europeos o chapetones, con tanta oposición entre sí, que turbaban la buena correspondencia” (Reyes, 1938, p. 213). La oposición que enfrentaba a estos dos altos estamentos de la población tenía raíces estructurales hondamente arraigadas en la institucionalidad de la sociedad colonial, pues de acuerdo con la norma establecida solamente los chapetones podían ocupar los altos cargos del poder político, cargos que estaban vetados a los criollos. Con este telón de fondo:

Los españoles miran con desprecio a los criollos y reservaban para sí todos los cargos públicos de alguna importancia, como también los cargos religiosos de Obispos, Superiores de conventos, canónigos, etc. [...] Los criollos socialmente no gozaban de las mismas consideraciones, y política, administrativa y religiosamente no podían aspirar sino a cargos de ínfima importancia, como escribanos, secretarios, amanuenses, porteros, etc. (Quevedo, 1931, p. 106, 107)

Así las cosas, los cuadros dominantes de la sociedad estaban divididos en su interior por el lugar de nacimiento; para los criollos, el solo hecho de haber visto la primera luz en América llegó a constituirse en una «fatalidad» que les acompañaría durante toda su vida, puesto que los relegaba a un segundo lugar por detrás de los extranjeros peninsulares, en quienes aquellos no veían más que:

[...] empleomaníacos y advenedizos, estableciéndose entre los dos grupos poderosos una notable distancia afectiva. Esta distancia se ponía de relieve al menor pretexto, como cuando se trataba de elegir alcaldes o regidores para los cabildos, o superiores para los conventos de religiosos. (Reyes, 1938, p. 213)

Así por ejemplo, en la Revolución de las Alcabalas, Reyes señala que la clerecía quiteña se puso del lado de los insurrectos, en tanto que los religiosos peninsulares tomaron partido por el presidente Barros, su paisano. Lo propio ocurrió entre el cabildo quiteño, representante de los intereses locales, y la audiencia, ente del centralismo compuesto por funcionarios extranjeros.

Pero además del vecindario noble, Juan y Ulloa también mencionan “el vecindario de gente pobre y ordinaria, o ‘gente baja’, dividido en españoles o blancos, mestizos, indios y negros” (*Ídem*). Este vecindario estaba compuesto por la gente desheredada, tanto de títulos de nobleza cuanto de bienes y propiedades. Sin embargo, en su interior también existían diferencias; el orden enunciado por Reyes corresponde al nivel jerárquico que cada uno de estos segmentos ocupaba dentro de la piramidal colonial.

Pero más allá de ello, Uzcátegui (1929) menciona: “Para ser nobles, era esencial la sangre; bastaba con ser español para estar por sobre los criollos. Aún los peninsulares de más baja estofa eran recibidos con consideraciones” (p. 113). Es decir, la sola condición de «chapelón» era ya garantía de una cierta primacía social.

Aunque estos estamentos de «gente pobre y ordinaria» tendían a ser cerrados en su interior, había de todos modos alguna posibilidad de movilidad ascendente entre sus escalones. Así por ejemplo, el ejercicio de ciertas actividades menestrales de «mayor prestigio» eximía a los indígenas de las obligaciones de su «clase» (servicio de mitas), y les permitía incrementar su capital material y simbólico. Además, de ellos se decía que eran *indios ladinos*, esto es, indios más cercanos en lo cultural al universo hispano que al de sus antepasados, y por consiguiente se los consideraba «gente más civilizada». El resto de indios, la gran mayoría “[...] eran considerados como menores de edad y vivían en una semiesclavitud bajo el mando y tutela y para el provecho de sus amos [...] Los negros ya se sabe que eran esclavos, es decir, considerados como cosas pertenecientes a sus amos” (Quevedo, 1931, p. 107).

La vestimenta también fue otro marcador de identidad: los españoles llevaban capa y daga, aunque algunos mestizos de «mayor calidad» –y que así se lo podían permitir– intentaban incluir estos elementos a su atuendo con el fin de remarcar su posición. En todo caso, la generalidad de los mestizos vestía “todo azul, y de paño de la tierra, y aunque los españoles de baja esfera procuraban distinguirse de ellos, o bien por el color, o por la calidad, lo común era, que entre unos, y otros haya poca diferencia” (Ibarra, 2002, p. 58). Si bien las relaciones entre estos grupos del común de la población fueron marcadamente jerárquicas, la subsistencia no siguió necesariamente la misma escala vertical de la piramidal étnica.

Los españoles pobres, constituían la aristocracia del grupo y menospreciaban a los mestizos, tan pobres o menos pobres que ellos. De igual manera que los criollos ricos o que los españoles con encomiendas, odiaban el trabajo por conceptuarlo exclusivo de las clases bajas. “Bien se deja concebir –escribían los escritores españoles citados– que entre estas cuatro clases de gentes es la española de mayor jerarquía; pero así mismo es a proporción la más infeliz, pobre y mísera; porque los hombres no se acomodan a ninguno de los ejercicios mecánicos, concibiendo de ello el desdoro de su calidad...” (Reyes, 1938, p. 214)

Está claro que entre el «vecindario de gente pobre y ordinaria» existían fracturas internas, las que se ensanchaban todavía más con el «vecindario de noble calidad». Pero a pesar de ello, los escenarios de las revoluciones dejan ver un puente tendido entre algunos de los estamentos locales, quiteños, en oposición a la máxima jerarquía de la escala, foránea y extranjera. En el trasfondo del discurso, se trataría de los primeros atisbos de un nacionalismo quiteño interclasista e interétnico. Esta imagen se desprende del apoyo generalizado al cabildante mestizo Alonso Moreno y Bellido, hombre que gracias a su verbo, su actividad servicial y sus entusiasmos patrióticos –a decir de Reyes– fue un verdadero caudillo popular que gozó del respeto y el apoyo de todos los quiteños, nobles y plebeyos, contra un despectivo y «advenedizo» Miguel Barros

de San Millán, quien con arrogancia lo desdeñaba por su condición de mestizo y su cuna americana.

8.1.3 Un nuevo episodio de revolución

Poco a poco, la abierta oposición quiteños/extranjeros se hizo patente en los gritos de «Mueran los chapetones! Abajo el mal gobierno!» a decir de Reyes”; y «Viva el Rey, mueran los chapetones» según Bruño. El contexto de estos pronunciamientos tuvo como escenario una nueva revolución; el estanco de aguardiente que la administración central pretendía imponer y con ello monopolizar la producción. “*Quién se llegó á hacer odioso para el pueblo de Quito en 1765?*”, pregunta el texto de Bruño (1881, p. 45). Y el discípulo responde:

Díaz Herrera, empleado de la administración del *real estanco*: el pueblo organizó un motín, cargó contra la oficina y echó por tierra hasta los tejados. Un mes después de este acontecimiento, la Real Audiencia estableció el sistema de rondas, los empleados tuvieron una reyerta con el pueblo, y la multitud exasperada y resuelta á acuchillarlos, se esparció por la ciudad, gritando: *Viva el Rey; mueran los chapetones!*

146. *En dónde colocó la tropa los cañones por orden del Presidente de la Real Audiencia?*

En la puerta del Palacio de Gobierno: pero vencida la Real Audiencia el día siguiente, los insurrectos obligaron al presidente á decretar la expatriación de todos los españoles. (p. 45)

En efecto, la revuelta llegó tan lejos como a lograr que la audiencia decretase la expatriación de Quito de todos los hombres españoles solteros, y a que, de momento, el virrey de Nueva Granada dejase sin efecto la medida del estanco de aguardiente, junto con la supresión de la aduana a él aparejada. Reyes (1931) encuentra en esta sublevación que provocó violentas protestas populares “[...] la reviviscencia del encono nacionalista contra el régimen europeo. Se levantó el pueblo de Quito en Mayo de 1765, y al grito de Mueran los chapetones! Abajo el mal gobierno!, asaltó la audiencia, venció la guarnición militar” (p. 263). Dicho pronunciamiento nacionalista, abierta y directamente opuesto al gobierno de la metrópoli, habría sido pionero en el continente: “Este grito de antiespañolismo total, lanzado por las muchedumbres de Quito, en 1765, era el primero que se daba en América, según el historiador mexicano don Carlos Pereira” (*Ibidem*, 331). La Revolución de los Estancos, suceso de suyo muy relevante, es mencionada tan solo por los dos textos citados y por Destruge (1915), quien se limita en señalar: “el pueblo se amotinó, hubo algunas víctimas; y la sublevación sólo terminó cuando los amotinados impusieron su voluntad á los gobernantes” (p. 52).

La misma división interna del régimen colonial que distinguía a españoles y americanos puso las semillas que más tarde, dadas las condiciones propicias, germinaron en los procesos independentistas. Los criollos tenían arraigo en la tierra de su nacimiento y por lo mismo se preocupaban por su adelanto y bienestar, no así los altos funcionarios foráneos, que a menudo no echaban raíces permanentes y por el

contrario trataban de sacar el máximo provecho de sus cargos, en cuya obtención debían comprometer crecidos capitales y adquirir compromisos personales que quedaban obligados a saldar. Tras satisfacer las obligaciones a las que el propio sistema los compelia, buscaban también beneficiar a sus personas.

Los empleados venían de España, no sólo pobres de remate, sino endeudados por los empeños que tenían que hacer para conseguir el empleo, y, en el corto lapso de cinco años, pagan sus deudas, gratifican a sus valederos, enriquecen a sus esbirros, viven bien, y todavía llevan a España el que menos, sesenta mil pesos, habiendo quien haya llevado hasta doscientos mil. (Destruge, 1915, p. 127)

Poco tiempo les quedaba para pensar en el bienestar de las jurisdicciones a las que eran asignados. En este sentido, las corruptelas del gobierno y el desinterés por la ventura de la patria quiteña, para el siglo XVIII sumida en una profunda crisis económica, fueron blanco de la crítica ilustrada de la Sociedad de Amigos del País, con Eugenio Espejo a la cabeza.

Al haberse constituido en «señores de la tierra», los criollos eran los dueños de los principales factores de producción, con lo que en sus manos descansaba el control de la vida económica de la audiencia. Los chapetones, en cambio, controlaban las más altas esferas del poder político. Esta estructuración de la sociedad colonial no podía sino desembocar en conflicto, de manera que el divorcio entre poder económico y político “[...] tenía que resolverse tarde o temprano en favor de las clases dominantes locales, que una vez que manejaran ya el aparato productivo, se lanzarían, de un momento a otro, a la lucha por captar el poder político” (Ayala, 2005, p. 56). La revolución independentista fue el desenlace de esta fractura, en la que sin embargo no todos los estamentos sociales de la colonia se involucraron de inmediato, pues como Ayala también señala, los indígenas tenían conciencia de quiénes eran realmente los beneficiarios de la autonomía; los criollos –ahora levantados– que en varias ocasiones reprimieron sangrientamente los levantamientos indígenas en sus haciendas.

8.1.4 La estructura de la sociedad colonial: economía y territorio

Estas causas socio-políticas de fondo que fracturaban internamente a la sociedad colonial se reforzaban con las medidas comerciales restrictivas que la metrópoli imponía al comercio americano. Leemos en el compendio de Cevallos (1871)

M. Instruidme algo acerca del comercio de entonces.

D. Era sumamente reducido y hasta mezquino, porque estaban cerradas las puertas de la Presidencia para los pueblos extranjeros, y ni los españoles mismos podían traer y llevar mercaderías sin licencia expresa del soberano ó la de los jueces de la Casa de contratación, establecida en Sevilla. En cuanto al comercio interior, estaba, mucho más que en nuestros días, reducido á cambiar los frutos de una provincia con los de las vecinas. (p. 76)

Si bien dentro del mercado interno colonial la actividad obrajera, la agricultura y, en menor medida, la minería, dinamizaron la economía de la Real Audiencia de Quito, el siglo XVIII se inauguró con una crisis económica que fue en aumento a la par que avanzaba la centuria. Por una parte, la crisis de las minas altoperuanas arrastró consigo a la textilería quiteña, que perdió sus mercados tradicionales víctimas de la depresión. A ello se suman los mayores controles al comercio impuestos por la dinastía borbónica –subida al trono a inicios del siglo XVIII– con el fin de modernizar a España que se iba quedando a la zaga de otras potencias europeas. Para ello se impusieron medidas mercantilistas que procurarían la modernización e industrialización de la Península, cuyo mercado serían los territorios de ultramar que al efecto debían restringir algunos artículos de su propia producción. Desde inicios de la colonia, la Casa de Contratación fue la entidad encargada del control y supervisión del intercambio comercial americano:

Actuó mucho tiempo en Sevilla y después en Cádiz. Su celo excesivo, como entidad comercial nacionalista, y su afán de extorsión del comercio americano, una vez que éste comenzó a demostrar alguna pujanza, la hicieron odiosa, y fue uno de los principales factores del alejamiento espiritual entre España y los ricos terratenientes e industriales de América. (Reyes, 1938, p. 175)

Así pues, dichos terratenientes e industriales de América no solo se estaban limitados en el acceso al poder político, sino que también se veían maniatados en el avance de sus actividades productivas y comerciales. El desarrollo económico de la Presidencia de Quito, junto con la mayor articulación de su territorio que los circuitos comerciales habrían permitido, fueron tempranamente interrumpidos por la acción de los distintos virreyes, a quienes más preocupaba controlar el contrabando y la recaudación fiscal que el adelanto económico de sus jurisdicciones. A este respecto, Roberto Andrade (1899) menciona que don Miguel de Ibarra, presidente de la Real Audiencia, pocos años después de fundar la ciudad que lleva su nombre:

[...] se propuso el Presidente Ibarra establecer comunicación entre Ibarra y Esmeraldas, territorio que sólo estaba poblado de salvajes; y en 1611 construyó un camino al Pailón un Corregidor de Otavalo; mas el Virrey prohibió el tráfico, y el camino se perdió.

5. En 1624 se abrió otro camino de Quito á la bahía de Caráquez, donde se fundó una aldea llamada San Antonio: el camino llegó a ser traficado y ya tocaban buques en el puerto, pero los Virreyes prohibieron el tráfico y este camino también se perdió.

6. Por aquel tiempo fué descubierto el cacao, y cuando era consumido ventajosamente en México y Centro-América, los Virreyes prohibieron este comercio á pretexto de evitar contrabando, y el cultivo del cacao fué olvidado hasta este siglo. La uva se cultivaba también; pero por iguales prohibiciones fué abandonado el cultivo. (p. 47)

Tales caminos habrían permitido la conexión interregional Sierra-Costa al norte del país; zona de tránsito difícil dadas las condiciones topográficas de la Cordillera de

los Andes y de la enmarañada selva del Chocó esmeraldeño en las tierras bajas. En el siglo XVIII se hizo otro intento por abrir un camino interregional en esta zona por iniciativa de Pedro Vicente Maldonado, quien “Nombrado gobernador de Atacames, desplegó una actividad en la administración territorial; delineó y construyó, a costa de su propio caudal, el camino de Atacames a Quito, camino que por desgracia se borró con la acción del tiempo” (Bruño, 1915, p. 48). Acción del tiempo, pero también acción virreinal, que una vez más prohibió el comercio por esta vía so pretexto de evitar el contrabando. En comentario de todas estas restricciones, Quevedo (1931) concluye:

Y todos estos monopolios, prohibiciones y contribuciones nacían de la máxima de que no había, por parte del Gobierno, que atender otra cosa que la facilidad para el cobro de los impuestos, sin tener en cuenta las necesidades de la producción, de la circulación y del consumo públicos de la riqueza. Las mercaderías daban rodeos enormes y hacían viajes interminables no porque los exigían las necesidades económicas del mercado, sino para pagar el impuesto; se establecían o se prohibían tales o cuales cultivos, tales o cuales vías porque ya estaban establecidos o no se querían alterar los medios de cobrar el impuesto [...] La vida económica de los pueblos estaba subordinada a la organización fiscal del Estado [...] Con semejante régimen España preparaba la independencia de sus colonias. (p. 141)

Reyes llama «suicidas» a dichas restricciones comerciales y las anota entre los principales factores de adversidad de la colonia. Sin embargo, en esta ocasión sí matiza el hecho de que las prohibiciones al comercio no afectaron al puerto principal de la audiencia: “Uno de los privilegios de Guayaquil, como ciudad leal, consistía precisamente en la libertad para comerciar con sus productos, y si el Virrey Esquilache restringió la exportación del cacao no fue sino para determinados puertos del norte” (Reyes, 1938, p. 200). Y no es solo que Guayaquil no se haya visto afectada por las restricciones al comercio, sino que esta situación revirtió en su provecho, pues la ciudad reafirmó su monopolio y su papel de polo central de desarrollo de la Costa. La vía entre Guayaquil, Babahoyo y Quito permaneció abierta y expedita al comercio (aunque su infraestructura siempre dejó mucho que desear), pese a que las distancias que median entre Quito y las costas de Esmeraldas o Manabí son más cortas.

Y así, todo sumado, al momento de evaluar las razones que implícita o explícitamente recogen los textos sobre los procesos que generaron un sentido de identidad nacional, y como derivación directa de él la voluntad por alcanzar la emancipación política, también encontramos a las trabas económicas impuestas por la metrópoli como una de las importantes causales.

Restricciones a la producción, restricciones a la circulación, restricciones al consumo; impuestos antipáticos en su forma, fuertes en su cuantía y brutalmente cobrados, llevaban sino la idea que exige elaboración intelectual, mas sí la necesidad instructiva y orgánica de buscar la libertad. (Quevedo, 1931, p. 142)

Pero además de estas bases de orden material que a la postre desembocaron en los procesos de autonomismo y de independencia, los textos también recogen los empujes intelectuales que avanzaron estas ideas desde la época colonial, encarnadas principalmente en la figura de Eugenio de Santa Cruz y Espejo, cuestión de la que nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

8.2 LOS PROCESOS INDEPENDENTISTAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN

Las gestas independentistas y las fechas de sus culminaciones, unas parciales, otras definitivas, se constituyen en otro de los núcleos fuertes del discurso historiográfico, quizá el mayor entre todos ellos; los monumentos, las efemérides, los desfiles, las declamaciones, los feriados, etc., presentes en el calendario, refuerzan su memoria en el imaginario colectivo de la nación y los hacen presentes en la cotidianidad de la población. Los mencionados elementos pueden constituirse en verdaderos instrumentos pedagógicos –más allá de las páginas de los textos– a condición de realizar esfuerzos por rescatar su potencial educativo y evitar así que se transformen nada más que en fechas de vacaciones o sus protagonistas en simples fetiches del patriotismo. Podemos imaginarnos que de entre los primeros maestros normalistas del Ecuador, quienes más se aplicaban en el uso del método pestalozziano, seguramente habrán hecho de estas conmemoraciones una ocasión propicia para poner en práctica sus *lecciones de cosas*.

Toda vez que la independencia no se alcanzó a un mismo tiempo sino por etapas y en puntos geográficos distintos, son varias las fechas memorables que recuerda la historia. Sin embargo, el círculo inició y se cerró en la ciudad de Quito, punto donde se encendieron las primeras chispas revolucionarias en 1809 y donde, veintitrés años más tarde, se consagró definitivamente la independencia nacional en la célebre Batalla del Pichincha. La primera etapa revolucionaria se dilató de 1809 a 1812, cuando algunos *patriotas quiteños* aprovecharon la coyuntura de la invasión napoleónica a España para proclamar a una de las primeras Juntas de Gobierno de América.

En efecto, el 9 de agosto de agosto de 1809 se dieron cita en casa de Manuela Cañizares “Montúfar, Morales, Quiroga, Salinas, Matheu, Checa, Ascásubi, Ante, Zambrano, Arenas, Riofrío, Correa, Vélez y otros, cosa de 60, cuyo valor y conducta ha hecho que se recuerden sus nombres como próceres de la independencia ecuatoriana” (Uzcátegui, 1929, p. 18). El grupo resolvió actuar de inmediato; el capitán Juan Salinas, jefe popular en el ejército, se encargó de sacar a los 177 soldados del cuartel, cambiar la guardia presidencial y armar a los conjurados. Entonces:

Después de asegurar el movimiento de los cuarteles, muy por la mañana el Dr. Ante, en compañía del Dr. Aguirre, notificó al Presidente de la Real Audiencia, Conde Ruiz de Castilla, su deposición por la Junta Soberana: enseguida las autoridades sospechosas fueron aseguradas, y el gran golpe fué comunicado a los habitantes con alegres repiques de campanas, con descargas de fusilería y con una arenga arrebatadora de Salinas: así se llevó a cabo la inmortal jornada del 10 de Agosto de 1809. (Moscoso, 1922, p. 57)

Juan Pío Montufar, marqués de Selva Alegre fue elegido presidente de la Junta, y como vicepresidente el obispo de Quito José Cuero y Caicedo. La Junta envió comunicaciones a los virreinos de Santa Fe y Lima, así como a los gobernadores de otras ciudades de la Presidencia de Quito, de quienes solicitaban adhesión. Sin embargo, “Los Gobernadores de Popayán, Cuenca y Guayaquil, lejos de ayudar la obra de liberación, se dispusieron a combatirla sin pérdida de tiempo y contaron con el auxilio de muchísimos americanos que no comprendían los beneficios de la independencia” (Uzcátegui, 1929, p. 22, 23). Los virreyes de Santa Fe y Lima enviaron rápidamente tropas para sofocar la rebelión. Los quiteños dieron combate en el norte y salieron derrotados; la falta de preparación de sus soldados, el escaso apoyo de la población y las divisiones internas por el poder, condujeron irremediamente al revés militar. En esas circunstancias y a sabiendas de que tropas realistas del sur (Guayaquil, Cuenca y Lima) se habían puesto ya en marcha, Montufar resignó la presidencia al Juan José Guerrero, conde de Selva Florida, quien, desde su conocida posición realista, terminó por proponer capitulaciones a Ruiz de Castilla.

Gráfico 29
Próceres de la Independencia



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

Según los términos de las capitulaciones, Ruiz de Castilla ofreció perdón y olvido a quienes participaron de la revolución del 10 de agosto. Sin embargo, una vez que las tropas de Cuenca y de Lima que marchaban sobre Quito se hallaban ya cercanas, el conde español rompió las capitulaciones, disolvió la Junta y restableció la Real Audiencia. Y más todavía: “faltando á la palabra empeñada, de no molestar á los comprometidos en la revolución, los mandó aprehender y encerrar en el cuartel del «Real de Lima»” (Destruge, 1915, p. 63). Más de sesenta de los comprometidos fueron reducidos a prisión y sometidos a juicio, en el que se dictaminó el destierro de unos, y la pena de muerte para cuarenta y seis de los conjurados. Ruiz de Castilla no quiso ejecutar semejante sentencia, y la envió a consulta del virrey de Santa Fe.

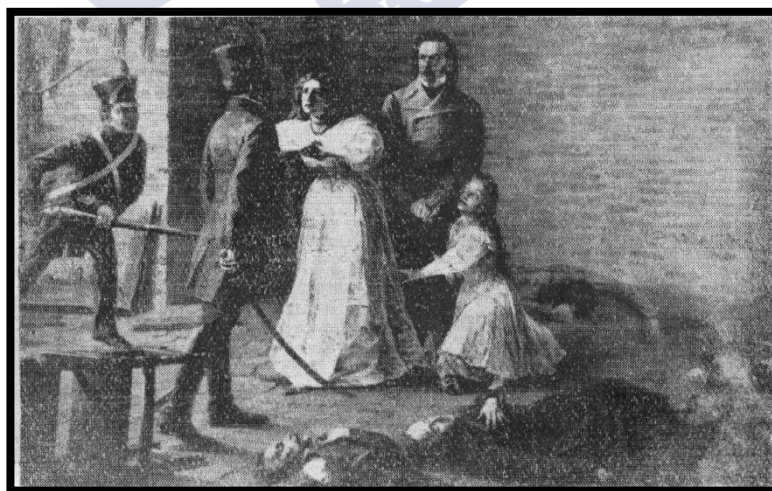
Mientras tanto en España el Consejo de Regencia, preocupado por los focos de insurrección que empezaron a encenderse en América, decidió cambiar su política de cara a las colonias concediéndoles mayores derechos y representatividad. Con este

cometido, se envió como comisionado a Quito a don Carlos Montúfar, hijo del marqués de Selva Alegre, para poner en ejecución las medidas. Cuando Montúfar tocó puerto en Cartagena y se enteró de las nuevas de Quito, aceleró el paso resuelto a salvar a sus compatriotas; lamentablemente habría de llegar demasiado tarde.

En Quito, mientras tanto, Arredondo, jefe de las tropas llegadas de Lima, tenía otros planes: “era público que Arredondo y demás realistas tenían resuelto victimarlos antes que llegar Montúfar, á quien calificaban de traidor [...]; corría el rumor de que había dado la orden de matar á los presos al primer intento que hiciera el pueblo por liberarlos” (Destruge, 1871, p. 64). Destruge afirma que no existían tales planes, pero los rumores de la matanza terminaron por crearlos. Es así que casi al año del primer pronunciamiento independentista, el 2 de agosto de 1810 varios quiteños resolvieron atacar los cuarteles «Real de Lima» y el otro vecino a él, el «Popayán», donde se encontraban las tropas de Santa Fe y Cuenca, con el fin de liberar a los condenados.

El ataque fue sofocado por las tropas realistas, que acribillaron a los asaltantes y a algunos de los prisioneros liberados que no lograron escapar. Luego, los soldados se dirigieron a las celdas donde permanecían los demás próceres y los ejecutaron en el acto: “Las víctimas notables del dos de agosto de 1810 fueron: Morales, Quiroga, Salinas, Arenas, Ascáubi, Larrea, Riofrío y otros” (Bruño, 1915, p. 54). En virtud del *código magister vitae* de la Historia escolar, esta jornada legó uno de los ejemplos de sacrificio patriótico que más se recuerdan en las aulas y en el imaginario colectivo de la nación, cuyo protagonista fue el prócer Manuel Quiroga.

Gráfico 30
Ejecución de Manuel Quiroga
(Cuadro de Villacrés)



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

Quiroga se habían mantenido oculto con sus dos hijas que habían ido a visitarlo: acudieron ellas al Coronel Jaramillo, para implorar por la vida de su querido padre; pero el cruel soldado se acercó a Quiroga y le ordenó

gritar: «Vivan los limeños» – «Viva la religión» – contestó noblemente Quiroga y cayó muerto. (Mocoso, 1922, p. 61)

A continuación, “[...] la soldadesca, esparciéndose por la ciudad, asesinó a muchos transeúntes, inclusive mujeres y niños, y entró a saco muchas casas y muchas tiendas” (Quevedo, 1931, p. 154). La matanza y los saqueos habrían continuado, de no ser porque el obispo José Cuero y Caicedo, quien fuera vicepresidente de la Junta, improvisó una procesión por las calles de la ciudad y logró aplacar la lucha.

Las noticias de los sucesos del 2 de agosto se esparcieron como polvorín en toda América y levantaron la indignación general. Las autoridades realistas debieron tomar medidas para calmar la tensión; es así que cuando llegó el comisionado Carlos Montúfar se resolvió la salida de las tropas limeñas y su reemplazo con fuerzas locales, se reestableció también la Junta, en la que quedaba de presidente Ruiz de Castilla, pero la influencia de Montúfar hizo que el conde español renunciase al cargo. En realidad, “La nueva junta Superior de Gobierno, desde luego, no era en el fondo, sino una sustitución de la Junta Soberana del 10 de Agosto de 1809” (Reyes, 1938, p. 366). Al final, la nueva Junta declaró la separación definitiva de España, aunque jurando fidelidad al rey. La reacción realista aisló Quito y se sucedieron múltiples batallas, y si bien no todos los territorios de la audiencia plegaron por la causa independentista, esta vez la Junta logró aunar mayores voluntades a su favor, por lo que pese a las adversidades la resistencia se sostuvo durante dos años. Pero al final, en 1812 las tropas realistas lograron someter definitivamente a los insurrectos en Ibarra, su último reducto, y reestablecieron el gobierno monárquico.

8.2.1 Quito, Luz de América

“Por iniciativa que cupo a Quito en lanzar el grito de independencia, en forma seria y organizada, se ha hecho acreedora al nombre de ‘Luz de América’” (Uzcátegui, 1929, p. 22). Esta iniciativa emancipadora que tuvo lugar en la capital de la Real Audiencia contribuye también a solidificar el relato histórico sobre la identidad nacional, pues dentro de las campañas hispanoamericanas asigna el lugar de pionero al patriotismo quiteño, ejemplo que de inmediato fue seguido en el resto del continente. Metafóricamente, de Quito irradió la luz libertaria hacia el resto de América⁴. Nada tendría ello de extraordinario, puesto que –en la línea narrativa de algunos textos– Quito siempre destacó por su rebeldía y por mostrar una temprana voluntad autonomista. De ahí que el grito de «Mueran los chapetones, abajo el mal gobierno» lanzado durante la Revolución de los Estancos de 1765 haya sido calificado por el historiador mexicano Carlos Pereira –según recoge Reyes– de primer grito de «antiespañolismo total» que se lanzara en América. Y en este nuevo episodio del 10 de agosto de 1809, una vez más, Quito figura a la cabeza de las colonias como lumbrera libertaria.

⁴ El apelativo «Luz de América» que mereció Quito, le fue otorgado por el sacerdote chileno Fray Camilo Enríquez González, testigo presencial de la matanza del 2 de agosto de 1810. De regreso a Chile, Enríquez fue nombrado secretario del senado, y en tal calidad, en 1812 resolvió colocar en el faro de Valparaíso, principal puerto marítimo de Chile, la placa con la célebre frase «Quito, Luz de América».

Todos los textos de la segunda generación —excepto el *Compendio de Destruge*— llaman la atención sobre el hecho pionero que se atribuye al pronunciamiento del 10 de agosto de 1809. Los textos del siglo XIX, en cambio, narran los sucesos sin realizar una apoteosis particular de los mismos. En lo que se refiere a los procesos independentistas, el manual de Pedro F. Cevallos abunda en detalles nimios sobre un sinnúmero de fechas, batallas, personajes, cifra de tropas, etc., que debieron agobiar la inteligencia de los niños que por primera vez contaron con un texto para el estudio de la Historia nacional. En la valoración de los hechos, sin embargo, Cevallos se muestra bastante más austero.

El texto de Bruño de 1915 se refiere a la gesta del 10 de agosto como “[...] *el primer grito de independencia, razón por la cual Quito es considerada como la cuna de la independencia sur-americana*” (p. 51). Moscoso (1922), por su parte, señala: “El grito lanzado en Quito por la Libertad tuvo gran resonancia en los primeros centros de las colonias americanas, las que se levantaron como un solo hombre para secundar la acción iniciada en esta ciudad” (p. 56). Quevedo y Reyes llaman la atención sobre el precedente que Quito dejó sentado entre todas las futuras naciones del continente, que para erigirse en tales no tardaron en seguirlo, pese a que la misma ciudad donde se encendió el chispazo inicial volvió a caer en manos realistas.

Nuestro país, que había sido cuna de la Independencia, pues que el grito del Diez de Agosto había sido inicial en las colonias españolas, y por lo que Quito se llama la Luz de América, y se hallaba sojuzgado nueva y duramente por la Metrópoli, veía por el Norte y Sur acercarse ejércitos libertadores, y a uno y otro lado nacer Repúblicas Independientes. (Quevedo, 1931, p. 160)

Reyes cuenta que cuando el virrey de Santa Fe, don Antonio de Amar y Borbón, recibió la consulta sobre la pena de muerte a la que fueron sentenciados cuarenta y seis de los conjurados quiteños, convocó a una asamblea de notables criollos y españoles, en la que se concedieron amplias garantías para opinar. Las posiciones fueron muy encontradas; los criollos “[...] dieron razón a los quiteños y aconsejaron la formación, en Santa Fe de Bogotá, de una junta parecida” (Reyes, 1938, p. 355). Afirma asimismo que de entre este grupo surgieron quejas y reproches, que en otras circunstancias habrían bastado para confinar a sus autores al presidio.

En cuanto a los peninsulares “negaron toda razón a la actitud de los nobles de Quito, y se pronunciaron por la represión armada inmediata” (*Ídem*). Opinión esta última que fue aceptada por el virrey, al tiempo que advirtió el enorme peligro que entrañaba la existencia de la Junta Soberana de Quito “pues, ésta, en verdad, ya correspondía a los anhelos de muchos americanos esparcidos por todo el continente, inclusive de santafereños, según se acababa de comprobar” (*Ídem*). Igualmente, menciona que en Caracas, otro foco de latencia revolucionaria, no solo se prohibió la circulación de los papeles de los insurgentes de Quito, sino incluso el solo hecho de hablar de ellos permitiría juzgar como «reos de Estado» a los infractores. Quito se presenta, pues, como el dechado revolucionario del continente “la heroica Luz de América” (*Ibidem*, 375) que no obstante debió todavía esperar diez años más para ver concretada su emancipación política definitiva.

Le Gouhir defiende la primacía de Quito como primer foco revolucionario de América, frente a las tesis que asignan dicho lugar a los levantamientos bolivianos de Chuquisaca del 25 de mayo de 1809, secundado poco después por otro en La Paz. Si bien –apunta– los patriotas del Alto Perú llegaron a formar una *Junta Tuitiva* que amenazó con la horca a todos los españoles que se negasen a reconocerla, el movimiento de Quito fue mucho más organizado y meditado, dado que venía gestándose con anterioridad, además de que su ejemplo fue el que verdaderamente sirvió de estímulo a otras jurisdicciones de Sudamérica.

No obstante, al estudiar el movimiento de Quito, no tan solo como una ráfaga revolucionaria, sino ya en sus preludios tan prematuramente comprometidos en marzo de 1809, ya en los efectos de su contagio inmediato en Nueva Granada, Venezuela y Chile, ya en sus principios jurídicos relativamente sólidos para la época; muchos autores no vacilan en atribuir a nuestra revolución la primacía como el movimiento históricamente anterior, incruento, magistral y completo, el verdadero que encabezó el hecho de la Emancipación de las Colonias. De ahí que, con justicia, se le siga aplicando a Quito el tan divulgado y honroso lema de «Luz de América». (Le Gouhir, 1992 [1920], p. 97)

En la construcción de imaginarios, el discurso del «primer lugar» no deja de ser importante, pues suscita una especie de autoestima colectiva con el que –en este caso– se piensa en el nacionalismo ecuatoriano como uno de los puntales en la conformación de las naciones sudamericanas, entre las que se ubica a la cabeza, en el punto de partida. A pesar de todo, la mención de que la luz de Quito irradió a toda América no impide que nuestros autores de la segunda generación de textos hayan reparado en la paradoja de que otras ciudades de la Real Audiencia, especialmente Guayaquil, Cuenca y Pasto, no plegaron al grito revolucionario lanzado desde Quito. Sin embargo, más adelante exponen algunas de las causas que generaron el incremento de la opinión independentista, tal como veremos en lo que sigue.

8.2.2 La suma de adhesiones a los procesos de emancipación política

Si bien, por una parte, la conciencia existente entre las bases populares de quiénes eran los verdaderos beneficiarios de la emancipación política, y por otro lado, las fracturas internas que sufría la Junta quiteña, fueron ambas un impedimento para que el movimiento pudiese captar las adhesiones de la generalidad de la población de su extenso territorio, los sucesos que luego se precipitaron volcaron las simpatías hacia los grupos independentistas, apoyo sin el cual el proceso revolucionario habría inevitablemente fracasado. Uno de los factores principales, de acuerdo con la generalidad de los textos, vino de la violenta reacción realista tanto por recuperar terreno perdido como por asegurar sus reconquistas e impedir que se encendiesen nuevos focos insurgentes. Esto, en lugar de beneficiar a la causa realista, lo que realmente consiguió es precipitar su final. Cevallos (1871), por ejemplo, menciona al respecto: “La opinión pública había tomado ya bastante incremento á causa principalmente de los asesinatos del 2 de agosto” (p. 91)

Otra causa más que exacerbó la opción por el republicanismo llegó con la noticia del restablecimiento al trono español de Fernando VII, en 1814, y la promulgación de sus decretos que derogaban la Constitución de Cádiz. Frente a este panorama: “Los nuevos sucesos tuvieron la virtud de hacer renacer el fuego revolucionario que se hallaba casi extinguido y de sembrar el descontento aún entre varios españoles que se revelaron contra el despotismo real” (Uzcátegui, 1922, p. 35). En Quito, ciudad – también– pionera en Sudamérica del pensamiento ilustrado, la filosofía iluminista había hecho ya lo suyo.

La Constitución de Cádiz de 1812 ofrecía amplias garantías y beneficios a los territorios americanos, lo cual tuvo mucho que ver con la voluntad por retener a las colonias ya rebeldes, pero también con el espíritu liberal y democrático que se llegó a imprimir en las Cortes. Con todo, los territorios de Nueva Granada que para 1813 ya se encontraban sublevados, rechazaron tajantemente aceptar la Constitución y deponer las armas. Notablemente, los siempre rebeldes quiteños, “ya sometidos por las armas y cautivados por el suave gobierno de Montes, la aceptaron y juraron sin oposición” (Cevallos, 1871, p. 102). Efectivamente, el general español Toribio Montes logró derrotar a la segunda Junta quiteña en 1812, tras lo cual se posesionó como el nuevo presidente de la Real Audiencia. Y aunque al inicio castigó a los implicados en la rebelión, poco después moderó sus ímpetus y gobernó Quito con mano suave, lo cual le granjeó la simpatía y lealtad de la población. Sin embargo, esa misma moderación fue mal evaluada a ojos de las autoridades virreinales, que terminaron por relevarlo del cargo para entregárselo a Juan Ramírez. Los ánimos, entonces, volvieron a caldearse:

Ramírez tuvo la mala suerte de hacerse aborrecer desde los primeros días á causa de los propósitos expuestos en su programa gubernativo, encaminados todos á castigar con rigor, en el acto y sin remedio cualquier tentativa que tendiese á perturbar el reposo conquistado por su prudente antecesor. Esto, como era natural, lastimó el orgullo de los patriotas, quienes proyectaron sacudirse del tirano del modo que se pudiera. (*Ibidem*, 111)

Decisión desacertada por parte de las autoridades virreinales, puesto que “[...] la salida de Montes, elevó a la Presidencia a un realista de opuesta conducta, la cual originó insurrecciones que fracasaron” (Uzcátegui, 1929, p. 36). Pero a todo ello se suma algo más “La chispa revolucionaria extendida por el continente, mantenía vivo el fuego de la libertad y conseguía en otros lugares triunfos definitivos para la independencia americana” (*Ídem*). Los triunfos independentistas que resonaban alrededor de la audiencia quiteña hicieron resurgir las apetencias independentistas, y Guayaquil, ciudad que en un momento se encontró ajena a los procesos revolucionarios, se transformó en el puntal de la emancipación política definitiva del actual Ecuador.

8.2.3 La conquista de la independencia: las jornadas del 9 de octubre de 1820 y del 24 de mayo de 1822

Cevallos (1871, p. 115) y, casi en los mismos términos, el texto de los HH.CC. de 1881 (p. 56), mencionan que el primer grito independentista de Guayaquil: “[...] fue obra de la opinión pública, ya muy generalizada en la provincia”. Hemos visto

algunas de las causas que propiciaron el incremento de la opinión proindependentista en el resto de la audiencia. En este nuevo escenario, Guayaquil, luego de «tomar conciencia» libertaria no solo consiguió su propia e irreversible independencia, pues en la ciudad, “Los españoles no volvieron a levantar cabeza” (Uzcátegui, 1929, p. 38), sino que fue el epicentro de un nuevo enjambre de movimientos revolucionarios que se extendieron por todo el país, y que esta vez, más allá de unos pocos reveses, llegaron a conquistar la independencia definitiva para el actual Ecuador.

Gloria, mérito, heroísmo, son algunos de los sustantivos que nuestros textos emplean para referir las acciones y los resultados de las campañas bélicas independentistas que reiniciaron en 9 de octubre de 1820 en Guayaquil, y se completaron el 24 de mayo de 1822 en la Batalla de Pichincha. A este propósito, Ayala Mora (2014) refiere tres hechos por los cuales las guerras son episodios recurrentes en nuestros textos de Historia. La primera, porque en efecto, numerosos han sido los enfrentamientos bélicos en el pasado. La segunda, porque en las concepciones historiográficas tradicionales guerras y batallas se consideran como hitos que definen la evolución histórica. Y la tercera razón: “debido quizá a que las guerras y batallas permiten destacar las figuras de sus protagonistas, que se transforman en los héroes de los imaginarios nacionales” (p. 21). Así pues, las batallas son las nebulosas donde nace la constelación de héroes que simbolizan las identidades y los más altos valores de la nacionalidad, y por la misma razón, sus imágenes tienden a ser elaboradas como emblemas de lo excelso y sublime.

Las batallas –aclamadas siempre con grandilocuencia– no solo se recuerdan como hechos históricos sino que también se renuevan cada año como tiempos rituales, revividos para el imaginario colectivo durante las fechas de su conmemoración. En este contexto y más que en cualquier otro evento histórico, es en los episodios de las guerras por la Independencia cuando el *código romántico* de la Historia escolar se revela más claro y manifiesto. En el breve recuento que viene a continuación, veremos como las batallas y sus protagonistas son narrados con sublimes adjetivaciones por parte de nuestros autores de libros de texto.

Pues bien, frente al escaparate de otros territorios americanos que iban cosechando glorias independentistas, Guayaquil no podía quedarse atrás y sus habitantes se sintieron “Aguijoneados por el triunfo de Boyacá; por la expedición de San Martín –un ilustre general argentino– al Perú” (Uzcátegui, 1929, p. 36). Simón Bolívar “el primer General de América, pues en su frente llegaron á reflejar todas las glorias de la

Gráfico 31
Escudo de Guayaquil



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

independencia⁵” (HH.CC., 1881, p. 55) fue uno de los prohombres que con su ejemplo contagiaron al Puerto Principal.

Obtenidos brillantes triunfos en una campaña legendaria, pasado á Nueva Granada y derrotado á los españoles en Boyacá. Con estas noticias, los guayaquileños se resolvieron á sacudir, definitivamente, el yugo español y se levantaron combatiendo al grito de libertad! el 9 de Octubre de 1820. (Andrade, 1899, p. 63)

A estas causas, Quevedo (1931) también añade que los guayaquileños se sintieron alentados al recibir noticias de la sublevación en España de las tropas que debían venir a América, en medio de la guerra civil que enfrentaba a absolutistas y constitucionales tras el rompimiento de la Constitución de Cádiz en 1814. Y todavía una causa más – esta sí, recogida por la generalidad de los textos–:

Hacia el mes de Septiembre de 1820, habían llegado de Lima el sargento mayor Miguel Letamendi y los capitanes León de Febres Cordero y Luis Urdaneta, quienes habían sido separados del servicio en aquella capital, por tenérseles como afectos al sistema republicano, y regresaban á Venezuela, su suelo natal. (Destruge, 1915, p. 81)

Gráfico 32
Firma del acta de Independencia de Guayaquil



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

La experticia de estos soldados venezolanos –nombres de eterna recordación en el panteón de héroes del Ecuador– su sumó al ardor revolucionario de “[...] lo mejor de la juventud guayaquileña: Villamil, Antepara, Vivero, Elizalde, Lavayen, Rivas, Correa, Fajardo...” (Uzcátegui, 1929, p. 36). De esta sinergia, resultó el plan de atacar al cuartel de la plaza y declarar a Guayaquil independiente. Para ello se contó con la adhesión de algunos oficiales del cuerpo militar.

⁵ Frases textuales que se repiten del texto de Cevallos (1871, p., 119).

Desde el gobierno surgieron sospechas sobre la conspiración, escenario frente al cual –refiere Uzcátegui– algunos se mostraron partidarios de esperar los éxitos de Bolívar en Santa Fe y San Martín en el Perú para recibir apoyos. Sin embargo, la sed de gloria se hizo presente entre los próceres de octubre, alentados por la arenga de Febres Cordero: “Ahora o nunca ¿Qué mérito habría en asociarnos a la revolución después de los triunfos de Bolívar y San Martín?” (*Ibidem*, 37). Tal actitud decisiva y valerosa –dice– acabó con las vacilaciones, y persuadió a todos por tomarse los cuarteles antes de que el gobierno lo impidiera. Así lo hicieron sin tardanza y el asalto fue todo un éxito:

En la madrugada del 9 de octubre, Cordero con cincuenta hombres del «Granaderos» se fué al cuartel de Artillería, teniendo ya las llaves del parque, y se apoderó de él sin resistencia; mientras que Urdaneta hacía lo propio en el cuartel del «Daule», sin más resistencia que la del comandante Magallar, jefe de ese cuerpo, quien fué muerto antes de que pudiera hacer efectiva esa resistencia. (Destrüge, 1915, p. 82)

Exceptuando la muerte del comandante Magallar y la de ocho soldados realistas más, el asalto se llevó a cabo sin mayores violencias. Y al día siguiente: “Consumada con tanta facilidad la revolución, el pueblo exteriorizó su justo regocijo con toda clase de manifestaciones en honor de los heroicos jóvenes que la habían llevado a cabo con tanto tino” (Moscoso, 1922, p. 72). Ese mismo día el «Cantor de Junín», José Joaquín de Olmedo fue designado Jefe Político del nuevo Estado, y el Dr. Escobedo Jefe Militar. Poco después se reunió un cabildo abierto que nombró una Junta Provisional de Gobierno en un triunvirato presidido por Olmedo e integrado por Jimena y Roca.

Luego acudió a Guayaquil uno de los más grandes próceres de la independencia americana, Antonio José de Sucre, con un contingente de soldados neogranadinos. Desde ese momento él se puso al frente de la avanzada hacia Quito. Luego de salvar el único escollo de importancia que opusieron las tropas realistas cerca de Riobamba, las fuerzas de Sucre avanzaron sin mayores contratiempos por el callejón interandino; cruzaron el Nudo de Tiopullo que divide al valle de Latacunga de los de Machachi, Los Chillos y la meseta de Quito, y aquí sí, en Tambillo, a las puertas de la capital de la audiencia, encontraron a los españoles fuertemente atrincherados y decididos a conservar la ciudad, con la esperanza de recibir apoyos desde Pasto, la ciudad realistas por excelencia.

La necesidad de cortar la comunicación entre Quito y Pasto, ciudad donde Bolívar enfrentaba una dura resistencia armada, motivó la decisión de Sucre por dirigirse al norte de la ciudad burlando a las tropas españolas, y en un audaz movimiento “[...] quiso pasar por la cumbre del Pichincha para unirse en Pasto con Bolívar” Andrade (1899, p. 67). Es así que la noche del 23 de mayo las tropas insurgentes emprendieron la penosa ascensión del enorme macizo volcánico, pero las cosas no salieron como estaban previstas:

El 24 de mayor por la mañana, ven los españoles a sus enemigos coronar las alturas, y rápidamente van hacia ellos y se traba lucha entre las fuerzas libertadoras que dominan la montaña y las fuerzas opresoras que van jadeantes trepando en ella. Sucre, yendo de aquí para allá, presentó

batalla en posiciones no escogidas por el enemigo [...] La lucha por ambas partes fue heroica. (Quevedo, 1931, p. 163)

Aunque el plan de Sucre era la evasión, la “[...] inmortal jornada de Pichincha, que decidió nuestra Independencia, como brillante epílogo de la Revolución de Octubre” (Destruge, 1915, p. 95) resultó en el triunfo definitivo sobre los realista de Quito, pues “A las doce, después de casi tres horas de combate, suena el grito de victoria en las filas de los independientes” (Uzcátegui, 1929, p. 44). Melchor Aimerich, último presidente de la Real Audiencia de Quito, capituló en favor de los vencedores. El triunfo de Pichincha favoreció la campaña de Bolívar sobre Pasto, puesto que cuando el comandante realista se enteró de los sucesos del 24 de mayo, resolvió aceptar honrosamente la capitulación que el Libertador le propusiera. Pasto, sin embargo, continuó siendo un foco de contrainsurgencia realista durante muchos años más. Luego del triunfo, Bolívar “[...] se vino para Quito, donde fue recibido con ovaciones dignas del «Ángel de la Libertad» y con tales demostraciones de simpatía que el mismo libertador confesó que la ciudad de «Quito era la ciudad de sus más gratos recuerdos»” (Moscoso, 1922, p. 78).

Gabriel Cevallos García, desde una posición conservadora y por tanto (también) sesgada en la crítica de algunos sucesos del pasado, pero no por ello desacertada en los análisis de forma y de estilo que este historiógrafo realiza, refiere que:

Para el romanticismo liberal y decimonónico las campañas independentistas son, nada menos, que el paso glorioso y solemne de su majestad el pueblo –ecos de la revolución francesa–, de su voluntad incontrastable de ser libre, de gobernarse a sí mismo, de acabar con la tiranía ominosa y de enseñar al mundo lo que puede ser la conciencia soberana cuando se propone rectificar el orden social o purgar las maldades de la historia. (Cevallos, 1987, p. 152)

Observación que se puede hacer extensible a la historiografía positivista, heredera en parte del envolvente influjo del romanticismo, y también de la Ilustración, trasfondo filosófico de la Revolución Francesa. De ahí que nuestros autores, apologistas de la acción civilizadora de España cuando se trata de oponer la dicotomía barbarie-civilización, se muestren más bien críticos de la acción peninsular cuando a las campañas independentistas se refiere, cuestión que ahora se manifiesta en las dicotomías yugo/libertad; despotismo/democracia, entre otras. Así por ejemplo, leemos a Pedro F. Cevallos (p. 127): “Canta Sucre la vitoria y cantan nuestros padres el recobro de su perdida libertad”; HH.CC. (p. 47) “[...] nuestros abuelos tomaron sobre sí el noble empeño de dejar á sus hijos una patria independiente y una nacion republicana”. Andrade (p. 63): “los guayaquileños se resolvieron á sacudir, definitivamente, el yugo español y se levantaron combatiendo al grito de libertad!”. Bruño (p. 50): “*Alentados los patriotas [...] resolvieron sacudirse el yugo de la dominación española*”.

El hecho de que los procesos independentistas americanos hayan sido vistos como los ecos de la Revolución Francesa es algo que Cevallos García (1987, p.138) condena a partir de la frase “romántica y arbitraria como ninguna” de Chateaubriand: “La historia es la repetición de los mismos hechos, aplicados a hombres y pueblos

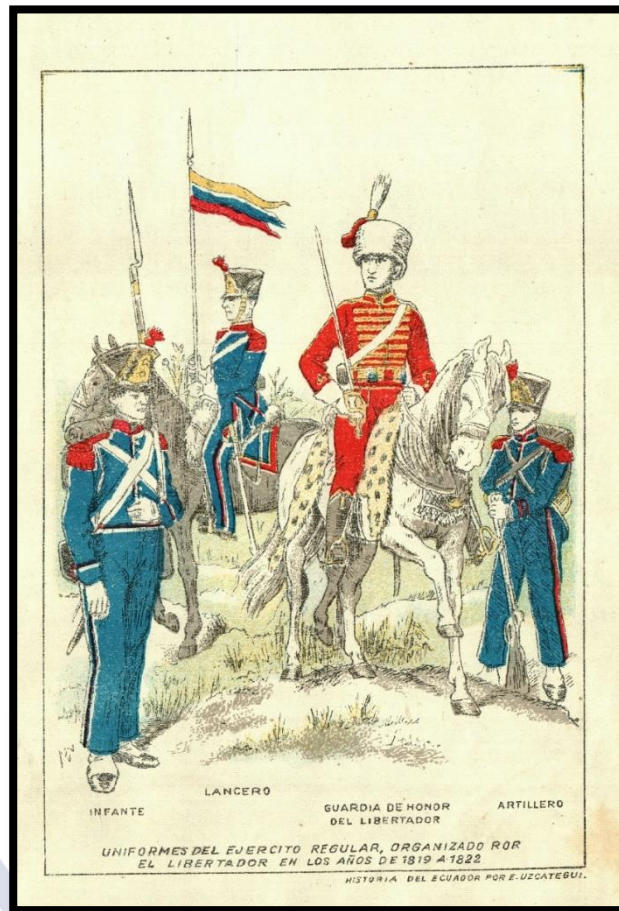
diversos”. Si bien es cierto que dicha idea es epistemológicamente discutible, no se puede obviar el hecho de las ideas ilustradas y el proceso revolucionario francés inspiraron los procesos independentistas de Latinoamérica, lo cual no proviene necesariamente de una *fuerza ontológica* o *teleológica* de la historia, cuanto de las dinámicas de cambio que son propias a toda sociedad, y que en este caso se aceleraron por «contagio» externo.

Entre otros ejemplos y en presencia de la propia coyuntura del momento, la Revolución Francesa fue una invitación al cambio social, del que ella misma señaló algunas de sus coordenadas. No es entonces que el paso de la majestad al pueblo, la voluntad de libertad y de autogobierno, o incluso el proyecto –por más utópico que fuese– de «rectificar el orden social» y «purgar las maldades de la historia», hayan sido meros idealismos vacuos de sustancia, pues ellos mismos se constituyeron en referentes de los cambios sociales que efectivamente acaecieron, aun cuando las metas más excelsas que guiaban la acción nunca llegasen a ser alcanzadas, en la colisión con sus propias contradicciones internas. Al fin y al cabo y tal como lo manifestara Foucault (1966), las Ciencias Humanas no solo describen al ser humano, sino que lo definen y construyen en apego a las epistemes de cada época, con lo cual sus discursos son a la vez descriptivos y normativos.

Además de las construcciones narrativas, el imaginario del romanticismo también se manifiesta en los pocos gráficos que recogen los textos –y en la iconografía de la nación– donde la majestuosidad y la gallardía representada en las imágenes denota la idea de un cuerpo de soldados diestros en el oficio de las armas, cosa que en realidad se aleja del tipo de ejército que Bolívar pudo organizar, casi improvisar. Al respecto, Cardona *et Al.* (s/f) manifiestan que cuando el general venezolano Francisco Miranda –quien sirviera a la emperatriz Catalina de Rusia y fuera uno de los notables mariscales de la Revolución Francesa– acudió al llamado su patria natal, encontrándose con los soldados que Bolívar y los demás próceres habían organizado “Recordó la revista de la guardia de Federico el Grande, los jinetes de Potemkin, los regimientos magníficos de Sambre et-Meuse. Aquí no había más que haraposos embrutecidos. Esas gentes eran acreedoras del yugo español, y hablaban de independencia. ¡Qué decepción!” (p. 60). En realidad, lo que Bolívar consiguió armar fue un movimiento de guerrillas, compuesto en su gran mayoría por soldados novatos sin ninguna experiencia⁶. Y sin embargo, fue ese grupo de «harapientos» el que alcanzó la hazaña de la independencia. El glorioso y gallardo general Miranda, soldado experto y de reconocidos méritos, terminó sus días probando el trago amargo de la derrota, pues al poco tiempo de caer prisionero murió confinado en una prisión de Cádiz.

⁶ De hecho, como recuerda Ossenbach (2018), uno de los aportes del liberalismo para la consolidación del Estado nacional fue la institucionalización del Ejército, pues anterior al año de 1912 “los ejércitos no se habían integrado con soldados y oficiales regulares, y no existían, por tanto, las Fuerzas Armadas como institución con carácter nacional” (p. 160). Alfaro llamó la atención sobre la necesidad de institucionalizar la profesión de las armas, y dio algunos pasos en este sentido. Sin embargo, fue durante la magistratura de Leonidas Plaza que la carrera militar se organizó y modernizó definitivamente.

Gráfico 33
Uniforme del Ejército Regular, organizado por el
Libertador en los años de 1819 a 1822



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

Por otra parte, la participación de los indígenas en los procesos independentistas, apenas mencionada en los textos, también se invisibiliza al omitir de la historia oficial los varios levantamientos que tuvieron lugar en la Audiencia de Quito durante los años coloniales, época que es presentada como un periodo de paz y quietismo social, a no ser por los episodios puntuales de rebeliones que anteriormente hemos referido. Así las cosas, tales episodios sí serían los portadores del germen político del independentismo, a diferencia de los levantamientos indígenas que no merecen la mínima atención en los textos, pese a que en los mismos también se llegaron a enarbolar proyectos separatistas aparejados al establecimiento de gobiernos autónomos. Segundo Moreno Yáñez (2003), quien ha estudiado estos procesos, refiere por ejemplo que en el alzamiento en la villa de Riobamba en 1764 se proyectó instaurar un gobierno independiente, a cuya cabeza estarían dos reyes indígenas. El nacionalismo criollo, cuyos representantes fueron precisamente los represores de esos levantamientos, no podía representarlos como parte de la esencia de aquella mentada vocación independentista. Tanto por intereses de los sectores dominantes, cuanto por la descalificación generalizada de las culturas originarias, la agencia histórica de los sectores indígenas les fue negada en la historiografía oficial, incluida la escolar.

8.2.4 Factores de la independencia y el ejemplo de la Revolución Francesa

Anteriormente apuntamos algunas de las causas estructurales que siendo propias de la sociedad colonial fomentaron los proyectos independentistas. Ahora señalaremos con más detenimiento algunos de los factores externos que confluyeron en este proceso de acuerdo con los libros de texto. Pues bien, todas las obras mencionan la invasión napoleónica a España en 1808 como una de sus importantes causales. A guisa de ejemplo:

155. *Pues qué sucedió al principio de este siglo?*

Tronó en la Península el cañon de Bonaparte, y su eco resonó hasta los confines de América; entónces fué cuando nuestros abuelos tomaron sobre sí el noble empeño de dejar á sus hijos una patria independiente y una nacion republicana. (HH.CC., 1881, p. 47)

Reyes (1931) subraya que las noticias sobre la abdicación del rey Carlos IV y el cautiverio de su hijo Fernando VII se difundieron rápidamente por América, y del mismo modo “circularon también, con la misma celeridad, las que se referían a la actitud del pueblo español, asumiendo la soberanía y conservando su lealtad a Fernando VII, en oposición a los planes napoleónicos” (p. 340). Y al efecto:

En la Península se formaron varias Juntas para derrocar al usurpador; y, a imitación de los de allá, los de aquí comenzaron a formar también Juntas para trabajar, según decían en el mismo sentido; pero con el velado propósito de cambiar ideas a fin de conseguir la Libertad. (Moscoso, 1922, p. 55)

Pero además de esta coyuntura favorable a los pronunciamientos independentistas, la generalidad de nuestros textos también recoge otros dos factores cuya influencia resultó ser muy importante, el primero de ellos: “[...] el ejemplo de Norte América, que acababa de emanciparse de Inglaterra” (HH.CC., 1881, p. 51) Y un segundo factor: “Los ecos de la gran Revolución Francesa, llegaron á las colonias de América, interesando á los hombres pensadores haciéndoles concebir el proyecto de trabajar por la autonomía de estos pueblos, sujetos al duro dominio del Reino Español” (Destruge, 1915, p. 58)

Ahora bien, sobre este último evento histórico, es posible identificar dos vertientes distintas: desde el ala liberal la Revolución Francesa es vista con simpatía y su legado se juzga de manera positiva, mientras que al contrario, en la vertiente conservadora se detectan resistencias al concepto de *libertad* surgido del proceso revolucionario de 1789, y a la filosofía que lo animó. Los textos de los Hermanos Cristianos, cortos, concisos y en general libres de polémica, no mencionan siquiera la Revolución Francesa en sus páginas (tampoco lo hacen Cevallos ni Andrade). Quien en cambio sí abunda en una exposición valorativa es José Le Gouhir, cuyo discurso no podemos desatender dada la amplia circulación de su obra, verdadero «vademécum» del magisterio nacional. En referencia a Antonio Nariño, precursor colombiano de la independencia, Le Gouhir (1992 [1920]) escribe:

[...] se dejó persuadir, muy joven aún, con la lectura de los peores filosofastros franceses del siglo XVIII. No contento con propagar sus libros, se hizo traductor e impresor, para difundirla luego por toda América, la de «Declaración de los Derechos del Hombre», lo que le valió la quema pública de la obra por manos del verdugo, y la condena a diez años de presidio. (p. 56)

En la disputa por establecer un modelo de Estado confesional o un Estado laico, la cuestión de la supremacía de los «Derechos de Dios» por encima de los «Derechos del Hombre», fue uno de los argumentos más recurrentes de la Iglesia. De este argumento también echa mano Le Gouhir en 1920 (p. 53), oponiéndose a los que él considera “falsos y funestos dogmas de Rousseau relativos al origen de la Sociedad y el Poder”, fuente del antropocentrismo de los derechos. De mano con lo anterior, condena enérgicamente el concepto revolucionario de *libertad* al declarar: “¡Farsantes criminales!, ¡Cuántas veces no los hemos visto tremolar con frenesí la bandera de la Patria y profanar a voces el sagrado nombre de Libertad, cuanto no al del autor de ambas!”. Es decir, para la visión conservadora el origen de la libertad y de los derechos patrios es providencialista; su autor es el mismo artífice que para la tesis cristiana formó y ordenó el universo todo. De esta fuente emana la corriente de un verdadero *patriotismo católico*, del que por cierto participaron insignes historiadores de la talla de González Suárez, Jijón y Caamaño, Tobar Donoso, entre otros.

Desde la vertiente liberal las cosas se veían de distinta manera. Los Derechos del Hombre y la libertad tenían un valor intrínseco; la sustancia misma de su razón de ser reposaba en su interior, sin necesidad de ulteriores mediaciones. En este sentido, Reyes (1938) hacía apología de la “Revolución Francesa, que proclamó, como postulados universales los sagrados derechos del hombre y de los pueblos para gobernarse libremente” (p. 324). Dichos postulados universales, sin embargo, no estuvieron siempre ahí, pues tal como insistió Rousseau son el fruto de un *pacto social* que permaneció largo tiempo escamoteado frente a la ficción del poder supuestamente natural y divino que asistía a los monarcas totalitarios a imponerse sobre todo el conjunto social. Es en este sentido que Quevedo (1915) se refiere a los postulados de la Revolución Francesa en términos de novedad:

Por otra parte, en ese gran país que se llama Francia, lució en el siglo XVIII una falange de brillantes pensadores, que echó sobre la humanidad un raudal de verdades nuevas, políticas, económicas y sociales. Ella, con Voltaire y Rousseau a la cabeza, enseñó que los hombres son iguales por naturaleza; que todos deben ser libres sin más trabas que las que imponen la convivencia social; que las naciones son soberanas y capaces para darse la forma de gobierno que a bien tengan; que las autoridades deben nacer del sufragio popular; que la agricultura, la industria y el comercio deben ser libres; que el Estado no debe imponer religión alguna a los individuos; que los impuestos deben ser proporcionales a las fortunas y emplearse su rendimiento en bien general y no en provecho personal de los gobernantes; que los gobiernos son para el servicio de los pueblos y no los pueblos para el de los gobiernos. Estas y muchas otras verdades se propagaban, bajo bella

forma literaria, en libros, folletos, periódicos y revistas, verdades que ahora son practicadas por todos los pueblos civilizados y que entonces era la doctrina nueva, demoledora de las prácticas de aquel tiempo, empapadas de despotismo, favoritismo y desigualdad y privilegio. (p. 144, 145)

El nacionalismo laico acudía con frecuencia al concepto de *civilización*, esta vez *civilización moderna*, para referirse a los cambios sociales que juzgaba necesario establecer a fin de poner al país en la senda del progreso, en oposición al «oscurantismo» religioso heredado de la colonia. Barbarie y oscurantismo, pues, dos atavismos que el liberalismo veía impregnados en buena parte de la sociedad ecuatoriana y que su proyecto de sociedad proponía cambiar en aras de alcanzar el bienestar y la felicidad de la nación. Respecto a Quevedo, Roig (2013) hace notar que este autor superó el rechazo radical hacia la religión presente los primeros escritores liberales, como Roberto Andrade. En su lugar, da paso a la comprensión histórica del hecho religioso a través de la noción positivista de evolución. Así pues, en un momento dado de la historia la Iglesia y las instituciones monásticas jugaron un papel importante en el desarrollo de la humanidad, pero la evolución ha superado ya esas etapas, que de permanecer, entonces sí se constituirían una rémora para el decurso del *progreso natural* de la historia.

En suma, desde el ala liberal se juzga que “Los ecos de la Revolución Francesa, llegaron á las colonias de América, interesando á los hombres pensadores y haciéndoles concebir el proyecto de trabajar por la autonomía de estos pueblos, sujetos al duro dominio español” (Destruge, 1915, p. 58). Los «términos negativos» con los que se adjetiva al dominio colonial se presentan como la antítesis de esos valores, republicanos, en enfrentamiento contra el despotismo de la monarquía peninsular, cuestión que en la propia España también suscitó acalorados debates y sangrientos enfrentamientos. Otra, en cambio, es la valoración del influjo cultural dejado por la «Madre Patria»: “Capituló Aimerich y se retiró dejando del poderío de España no más que el recuerdo de tres siglos. Pero esa nación nos había dejado su civilización y su sangre y somos un retoño de ella en el Nuevo Mundo” (Quevedo, 1931, p. 164).

8.2.5 Visión general sobre los procesos de emancipación política

“*Qué hacía la multitud desde el muelle?*” Pregunta el texto de los HH.CC. (1881, p. 6) sobre la partida de las tres carabelas de Colón con rumbo incierto hacia occidente. Y la respuesta esperada del alumno: “Saludaba con grandes aclamaciones de júbilo á la expedición, cuyo Almirante iba á descubrir un nuevo mundo, que entusiasta abrazaría el Cristianismo y la ilustración”. Sin embargo, varias páginas más adelante (p. 55) el mismo texto comenta en relación a Simón Bolívar: “varón de superior entendimiento y con la fé de que había de ser el redentor de la esclavitud americana, combatió con tesón y ecuanimidad y redimió, en efecto, á Colombia, Perú y Bolivia”. Esta aparente contradicción, que por cierto se repite con distintos énfasis en todos los textos, muestra a las claras la cierta ambivalencia con que el proceso de conquista y dominio colonial fueron juzgados por nuestros autores.

Entre todos ellos, eso sí, la idea base es la misma: España acercó a América la luz de la civilización que se impuso sobre la penumbra de la barbarie que envolvía a los

pueblos amerindios, sin embargo, al cabo de casi tres siglos de gobierno colonial “los pueblos americanos, considerándose ya capaces de regirse con leyes y magistrados propios, se resolvieron casi por el mismo tiempo á recobrar su libertad, y entonces principió la guerra que he llamado de la independencia” (Cevallos, 1871, p. 82). Esta noción de «recobrar la libertad», no obstante, resulta problemática, toda vez que los indígenas y los esclavos negros que son quienes con propiedad podrían hablar de territorios perdidos, en un caso, y de recobro de la libertad en ambos, no fueron los mayores usufructuarios de la independencia, y debieron esperar hasta bastante entrado el periodo republicano para recoger algunos de sus frutos. Los criollos, que son quienes más se beneficiaron de la independencia, se arraigaron en América gracias a la misma acción colonial, e incluso, en alguna medida, también los mestizos y demás «castas», en cuyo caso cabría más bien hablar de la «inauguración» de su libertad en el Nuevo Mundo.

Con todo, los habitantes originarios de América nunca fueron vistos como seres completamente libres: “Los indios, nuestros antecesores, según hemos contado antes, vivían envueltos en las sombras de la barbarie” (Quevedo, 1931, p. 64). La actividad civilizadora de España sería la llamada a «redimirlos» de dicho yugo. De ahí que para Quevedo –como hemos apuntado– dos eran los sucesos más importantes en la historia del Ecuador: el primero la conquista española, y el otro:

La guerra de la Independencia ocurrida hace un siglo, guerra por la cual se dió fin al Coloniaje a que, como consecuencia de la conquista y acción civilizadora, nos tenía sometidos España. Hasta entonces estábamos como un hijo menor de edad sujeto al padre y desde entonces, conquistada nuestra libertad nacional y en capacidad el país para gobernarse independientemente, hacemos parte de las Naciones Soberanas que se dan a sí mismas su forma de gobierno, sus leyes y sus gobernantes. (*Ibídem*, 23)

Esta cita dibuja de manera bastante nítida el sentir y el pensar de la generalidad de los autores en el periodo que abarca este estudio. Durante su minoría de edad, España acompañó el proceso de desarrollo de las naciones americanas, pero una vez que estas alcanzaron una cierta madurez, se vieron en la inexorable necesidad de hacer vida independiente y tomar el camino que a bien tuvieron. En este sentido, Le Gouhir –crítico acérrimo de la revolución que se originó en su país de origen, y panegórico entusiasta de la acción civilizadora y evangelizadora de España– apunta que también en la Península hubo quienes fueron del mismo sentir. En las Cortes de Cádiz, liberales tan influyentes de la talla de Canga Argüelles, Martínez de la Rosa y Calatrava:

Fraternizado con el partido americanista, opinaban a las claras sobre la Emancipación como de un mal necesario. En su sentir, había de tolerarse ésta al modo de la separación de la hija de familia que se establece en el mundo, la cual no por vivir separada ya de su madre, deja de profesarle el mismo cariño y quedarle igualmente adicta. (Le Gouhir, 1992 [1920], p. 74)

Pero más allá del símil de la mayoría de edad, cabría también hablar del «disgusto con la Madre» que se sintió en América por las condiciones antes expuestas: las rivalidades entres criollos y chapetones; los impuestos; y las múltiples restricciones comerciales. A pesar de todo, para entender el escaso eco, o aun la resistencia que el

grito del 10 de agosto levantó en el resto de la Presidencia de Quito, hay que tener en cuenta la naturaleza del movimiento que lo proclamó. En primer lugar, se trató de un pronunciamiento criollo, es decir, de los señores de la tierra cuyos privilegios se veían coartados por la preminencia de la burocracia y las altas esferas de la política peninsular. Si bien “Para contentar al pueblo, que no se mostraba adicto a la transformación, se abolió las alcabalas, se suprimió el estanco de tabaco y se rebajó el precio del papel sellado” (Uzcátegui, 1929, p. 21), medidas que ciertamente favorecían a muchos de los estamentos más bajos, en lo fundamental Ayala Mora (2005) recuerda que se suprimieron las contribuciones de los blancos, manteniendo las de los indios, y que además los criollos hicieron desaparecer las cuantiosas deudas que habían contraído con la Corona por compra de tierras. En suma, no existía en realidad una verdadera relación orgánica entre los miembros de la Junta y las bases populares; y entre estos últimos había la conciencia de quiénes eran realmente los beneficiarios de la independencia. Aunque nuestros textos no barajan esta interpretación en concreto, sí anotan la desorganización de la Junta, las luchas internas por el poder y la escasa suma de fuerzas populares como causales de su debacle.



9. Héroes y antihéroes de la nación

Los héroes y los fundadores son dos arquetipos universales y atemporales con los que los seres humanos constantemente se han identificado; los relatos orales y escritos de sus hazañas “[...] trascendieron a tal punto que en diferentes culturas y épocas fueron inspiración de numerosos hombres que, desde entonces, se convirtieron en las figuras fundantes de una identidad regional o nacional” (Renard, 2006, p. 10). El romanticismo los reelaboró como alegorías en las que se condensan los valores y el espíritu de los nacionalismos emergentes en el siglo XIX; por algo la pintura decimonónica en Latinoamérica hizo de los retratos de los héroes uno de sus temas importantes, obras que en buena medida eran demandadas desde las altas instancias de los nuevos poderes republicanos. Como condición necesaria de sus hazañas en las que se plasman los altos valores y el espíritu nacionales, los héroes, representantes del bien, necesitaban de los antihéroes, sus contrincantes y representantes del mal que habría de ser combatido. Héroe y antihéroe se convierten así en una dicotomía necesaria a la hora de delimitar los valores de la nación y metaforizar sus principales amenazas, conjurando a la vez los eventuales peligros de disolución.

Además de los héroes individuales, otra recurrencia de las narrativas históricas es la referencia a los actos heroicos colectivos, llevados a cabo por un corto número de agentes anónimos contra un nutrido grupo de enemigos, quienes pese a su supremacía numérica sucumben ante el valor y el coraje sinigual de aquellos hombres que defienden causas nobles y justas, que por los mismo, constituyen la fuente de esa suerte de *metafísica histórica* desde donde emana toda su potencia y sus dotes extraordinarias que los conduce más allá de lo que el común de los mortales estaría normalmente en capacidad de lograr. El que David venza a Goliath deviene así en una sustancia histórica que legitima los valores y los derechos de la nacionalidad, pues cualquier escollo a superar –sin importar su grado de dificultad– no sería impedimento para que esta llegase finalmente a ocupar el destino y el lugar que la historia le había reservado.

En todo caso, hay que aclarar que en este estudio no pretendemos discutir la veracidad de las cifras presentadas, sino simplemente resaltar una constante que se repite a lo largo de las narrativas en los libros escolares de texto, a través de los distintos periodos históricos. Las batallas perdidas por lo general no llaman demasiado la atención de los historiadores del bando perdedor, por lo que muchas de las cifras exhibidas por los vencedores no suelen ser mayormente discutidas ni puestas en cuestión.

Si bien, con el tiempo, la historiografía de inspiración crítico-iluminista ha puesto a ciertos personajes y sucesos bajo lupa, juzgándolos de modo más equilibrado, en el *código disciplinar* de la historiografía escolar la exaltación apoteósica de los héroes se

ha mantenido como una de sus constantes, cosa que deriva directamente de sus objetivos romántico-identitarios. La *transposición didáctica* que realiza la escuela puede llegar incluso a deformar la crítica “en pos de otros intereses menos cognitivos y más conativos, menos educativos y más adoctrinantes” (Carretero, 2007, p. 131). Aunque en la *historiografía sabia* de nuestro periodo de estudio la crítica todavía era incipiente –pero no inexistente– en la historiografía escolar la raíz romántica ya se plantó firmemente en el *código* de la disciplina, y una parte de sus frutos se manifiesta en el culto patriótico a los héroes, parte integrante de la cultura escolar aun en el presente. Ciertamente es que en algunos de los textos escolares actualmente en uso ya se perciben ciertos cambios, sin embargo, la ritualidad romántica que marca los ritmos y el calendario de la escuela es ubicua: el saludo y el juramento a la bandera, la entonación de himnos y canciones patrias, la exaltación apoteósica a los héroes en los discursos durante las fiestas nacionales, son todos elementos que se mantienen esencialmente los mismos, elementos que exentos de crítica fomentan el nacionalismo estrecho y excluyente, en detrimento de los valores del panhumanismo.

9.1 ATAWALPA Y WASCAR EN LA GUERRA CIVIL DEL INCARIO

En el episodio relativo a la guerra civil que dividió en dos partes al Tawantinsuyo, nos encontramos por primera vez –aunque de manera bastante sutil y escasa– con la construcción *pura* de un antihéroe, Wascar, toda vez que este personaje representa la oposición total a los valores y los intereses del quiteñismo, a diferencia de otros conquistadores, que con serlo, aportaron a la construcción o al engrandecimiento del Reino de Quito, primero shyri, luego incaico y más tarde hispano, con lo cual de alguna manera logran expiar la culpa de sus iniciales violencias invasoras. Wascar, en cambio, personifica la amenaza pura, la antítesis misma del quiteñismo representada en la heroicidad del Inca-Shyri Atawalpa. Y es que a diferencia del héroe, cuya figura es depositaria de lo excelso y sublime, el antihéroe reúne en su persona las características de lo ruin y execrable; en el fondo, no se trata sino del enfrentamiento maniqueo entre el bien y el mal.

Si bien nuestros autores no derrochan en adjetivaciones peyorativas, en unas pocas líneas algunos de entre ellos caracterizan en términos negativos a Wascar, antihéroe primigenio de la nacionalidad ecuatoriana. Tenemos así que para Destruge (1915) Las «bajas pasiones» del cuzqueño serían el detonante de las hostilidades: “Huascar, lleno de ambición, no pudo conformarse con que sólo le hubiera tocado una parte de un Imperio tan vasto y poderoso: y, aunque, de pronto, ocultó sus celos y despecho, no tardó en dejarlos traslucir de manera agresiva” (p. 18). A este mismo respecto, Andrade (1899) se pronuncia: “Huáscar y Atahualpa entraron en guerra, á causa de celos y envidias, y el ejército de Huáscar, al mando de Atoco, invadió el territorio de Atahualpa” (p. 20). De forma muy austera, casi imperceptible, Quevedo (1915) tan solo menciona que Wascar “tomó las provincias que ambicionaba” (p. 45) del Reino de Quito, mientras que Reyes (1938) afirma que la proclamación del cuzqueño debió responder “[...] a impulsos de orgullo de casta y, singularmente, a estímulos de la ambiciosa madre de Huáscar” (118); esto a diferencia de los motivos más «nobles» y

«heroicos» de Quito, que respondían a la “[...] exaltación patriótica y militar de los Huambracunas de Caranqui y de los héroes de Quito” (*Ídem*).

Al igual que Reyes, Uzcátegui (1929, p. 66) también presenta como detonante de la guerra civil la injerencia de la madre del heredero cuzqueño a la *maskapaicha*: “Goya¹, madre de Huáscar, que ya había tenido ocasión de gobernar el Imperio en las largas ausencias de su esposo, tenía un carácter combativo y orgulloso y sentíase ofendida por la división hecha en su imperio”. Dicho empuje se revelaba necesario para desencadenar la contienda, por cuanto Wascar “[...] tenía un temperamento no sólo pacífico, sino débil y apocado”. Esto a diferencia de su hermano, el aguerrido Atawalpa, quien además contaba con “[...] el carácter belicoso y anhelante de independencia de los Caras” (*Ibidem*, 67). En definitiva; héroe valiente-antihéroe pusilánime, es otra caracterización de la oposición binaria que coloca a los personajes en dos polaridades distintas.

El texto de los HH.CC de 1881 preguntaba a los estudiantes: “*Qué pretendió Huáscar, 4 años despues?*” a lo que los niños debían memorizar: “Quiso apropiarse de la provincia de Cañaris, y pretendió que Atahualpa le reconociera por único soberano y le pagara tributo” (p. 28, 29). En este panorama, de cara a las pretensiones del invasor, Atawalpa, adornado con las prendas del buen héroe, propuso un sabio y prudente arreglo:

78. *Qué proposición hizo Atahualpa?*

Atahualpa propuso á su hermano reunir los Grandes y Señores de las dos cortes, para discutir el asunto, ofreciendo someterse á las decisiones de aquel congreso.

79. *Qué hizo el congreso, ántes de dar el fallo?*

Antes de dar el fallo, el congreso examinó el testamento de Huainacápac, y se decidió en favor de Atahualpa; pero Huáscar despreció el fallo del congreso, y confió á la suerte de las armas, el triunfo de su causa. (*Ídem*)

Leyendo este texto, uno no puede sino pensar en Atawalpa como alguien conciliador, justo, prudente y en principio un «hombre de paz», a quien, por lo demás, asistía la razón y el derecho, tal como lo confirmara la sentencia de buena ley dictada por un tribunal dirimente. Wascar, antihéroe, es en cambio obcecado, necio, injusto y ambicioso, a lo que se suma que no tendría razones ni derecho legítimo para sus reclamos, como oportunamente lo confirmara el tribunal «binacional». Por todo esto, su arremetida militar no puede ser calificada sino en términos de injusticia: “Terminada de esta manera la guerra tan injustamente provocada por Huáscar, y que de tan fatales consecuencias fue para él, Atahualpa se mantuvo con su corte en Cajamarca” (*Ídem*). En definitiva, Wascar es el ejemplo mejor logrado del «invasor por excelencia». Hay que mencionar que Cevallos no emite comentarios en este sentido, mientras que el texto de los HH.CC. (Bruño) de 1915 (p. 18) tan solo llama de “desdichado” a Wascar una vez que fuera hecho prisionero por las tropas de Atawalpa.

¹ «Goya», se trata posiblemente de una errata en el texto en referencia a «Coya», nombre con el que se conocía a las esposas principales de los reyes incas, de cuya descendencia procedían los herederos del imperio.

La pluma de Reyes (1938) tampoco esboza una caracterización peyorativa de Wascar, pero indirectamente, la imagen de antihéroe es construida en la predicción del agorero oficial, en cuyo vaticinio a Wascar le esperaban “Serias calamidades en el ejercicio del poder” (p. 79). Así las cosas, Atawalpa, de quien su padre conocía sus atributos de gobernante, heredó el preciado Reino de Quito. Wascar, descalificado para el ejercicio del poder, tendría que conformarse con solo recibir una parte del enorme imperio que por derecho tradicional le correspondía íntegro; tal fue el precio que tuvo que pagar por su «incapacidad». De alguna manera, se colige que el bien y la felicidad se quedaban para el Reino de Quito; el mal y la desdicha tomaban el camino del Cuzco.

Pero los antihéroes no solo cargan con el peso de los antivalores que personifican, sino que además, en el plano de la acción, también sucumben ante los héroes, quienes realizan gestas y hazañas nada corrientes al común de los mortales. Tenemos así que no solo Atawalpa, sino también sus generales Kiskis y Kalikuchima, al mando de los soldados quiteños, ganan y pierden batallas, pero al final se imponen en lid gloriosa de Quipaipán, a puertas del Cuzco, ciudad que de inmediato pasaron a ocupar. Ahora bien, más allá de la victoria, Quipaipán no fue una batalla cualquiera; su carácter heroico, casi mítico, radica en la desigualdad de condiciones de los ejércitos enfrentados.

Por abril de 1532 se vieron los ejércitos en Quipaipan, compuesto el de Huáscar de 150,000 hombres y el de Atahualpa de 75,000, y combatieron ambos con ardor por todo un día: el campo estaba ya sembrado de cadáveres y, al anochecer, la experiencia y disciplina de los segundos rindieron á sus enemigos. Huáscar mismo cayó prisionero, y fué encerrado en una fortaleza de Jauja y asegurado con buena guardia: meses despues, fué muerto de orden de Calicuchima, por el supuesto de que había intentado libertarse. (Cevallos, 1871, p. 25)

Es decir, lejos de su tierra, el ejército de Atawalpa habría logrado vencer a una fuerza del doble de su tamaño; una gesta semejante «logra captar» bastante bien el carácter «bravo» y «aguerrido» del ecuatoriano, frente al «débil» y «apocado» enemigo del sur. Nada mejor para fomentar el carácter guerrero, desde la escuela, de los futuros hombres a quienes seguramente un día correspondería defender la patria contra el eterno invasor peruano². Pero bien, culminada la batalla, Destruge (1915) sentencia que “los nuestros alcanzaban el más brillante y definitivo triunfo” (p. 23), uso del posesivo que declara la causa atawalpista como causa propia del Ecuador, con lo que se establece un claro ligamen temporal entre las guerras de Atawalpa contra Wascar, y la moderna beligerancia Ecuador-Perú; somos en el fondo los mismos, en una guerra atemporal e irresuelta que no conoce fin (en tiempos de los textos).

² Obviamente que en las escuelas peruanas, esta narrativa histórica se invertía. En un análisis de la textología escolar peruana, Milton Luna analiza el Compendio de Historia del Perú (1982) de Gustavo Pons Muzzo, y anota: “[...] cuando se menciona a Atahualpa, considerado ‘héroe’ por el Ecuador, se lo descalifica negativamente: ‘tenido en una concubina’, nacido en el Cuzco y no en Quito... en ningún momento fue coronado Inca del imperio. Fue un usurpador que cometió el delito de ordenar la muerte de su hermano y atentar contra la unidad del imperio en momentos en que la patria era invadida por los extranjeros...’ De esta manera, se insinúa el nacimiento turbio del personaje, su carácter de usurpador, asesino, mal hermano y sobre todo, ‘antipatria’.” (Luna, 2000, p. 161). En fin, en tierras peruanas nuestro héroe deviene un antihéroe.

Más allá de los hechos militares que enfrentaron a los dos hermanos, Atawalpa y Wascar devinieron en arquetipos, anclados en la conciencia colectiva, de la ancestral disputa entre los dos países andinos, «enemigos naturales» de vieja data. Aunque la corporeidad física de ambos hace mucho que desapareció, su potencia semiótica perduró y los perennizó a lo largo de las generaciones, ya que una vez transmutados en símbolos se han constituido en *isotopías*, es decir, “El conjunto de ejes de sentido que guían la acción humana” (Guerrero, 2000, p. 19). Así pues, las acciones reivindicativas del Ecuador (bélicas y diplomáticas) adquieren *sentido histórico* en la causa justa y en los actos épicos del héroe Atawalpa y los suyos —o mejor dicho, los nuestros—. Por el contrario, el *invasor del sur* es deslegitimado por cuanto sus pretensiones territoriales son vistas como la defensa de una causa injusta, causa ya perdida desde el primer momento en una memorable batalla histórica, todo lo cual es personificado en la descalificada imagen del antihéroe Wascar.

9.2 RUMIÑAWI, LA IMAGEN DEL HÉROE DE LA RESISTENCIA INDÍGENA

Gráfico 34



Fuente: G.M. Bruño, 1915

Al día de hoy, el nombre de Rumiñawi está cimentado en el imaginario nacional como el símbolo por antonomasia de la resistencia indígena en el Ecuador. Por eso, llama la atención que en nuestros primeros textos de historia su imagen bascule entre la figura de héroe y villano. Para Pedro Fermín Cevallos (1871) “Rumiñahui (*cara de piedra*) era un general de Atahualpa que, por su valor é inteligencia, gozaba de fama guerrera, y había asistido á la entrevista que su Rey tuvo con Fernando Pizarro y Soto” (p. 41). A continuación refiere que Rumiñawi logró comprender que los españoles se aprestaban a tender una trampa al Inca para apoderarse del imperio, “y Rumiñahui formó desde entónces el traídor proyecto de apoderarse más bien él y sucederle en el trono” (*Ídem*). Regresó entonces a Quito donde habría ordenado dar muerte a muchos miembros de la familia real con el propósito de hacerse proclamar Shyri. Explica

Cevallos que los cañaris optaron por el apoyo a los españoles puesto que: “[...] supieron menudamente los desafueros cometidos por Rumiñahui, pareciéndoles más tolerable la obediencia á los españoles que no á tan feroz usurpador, se dirigieron al Capitán de éstos, residente en la colonia de Piura” (*Ibidem*, 42). Destruye también se hace eco de la preferencia de los cañaris por servir a los españoles antes que al «General sanguinario» y «traidor», como lo califica, y agrega: “[...] en sabiendo la muerte de Atahualpa, se propuso adueñarse del Poder Supremo; y, para ello, dió muerte, en Quito,

á todos los miembros de la familia Real, incluso los hijos del soberano” (Destruge, 1915, p. 39).

Los dos textos de los HH.CC. no abundan en detalles al respecto: en la edición de 1881 (p. 35) tan solo se menciona que Rumiñahui “Entró en Quito con 5.000 hombres, hizo asesinar á todas las personas de la familia real; se apoderó del Reino y se preparó á defender la usurpada corona”. En cuanto a la edición de 1915 (p. 26), se limita a señalar que tras la muerte del Inca el Reino de Quito estuvo gobernado por Rumiñawi, quien “resolvió apercibirse a la defensa”.

La pista sobre la mutación en el imaginario histórico en torno al general indígena la encontramos en el libro *Tras las huellas de Rumiñahui* (2002) de Tamara Estupiñán. La autora afirma que fue en épocas de la Revolución Liberal cuando la figura de Rumiñawi empezó a ser reelaborada hasta convertirse en la del heroico defensor de la patria que conocemos hoy en día. En un artículo que reseña el trabajo de Estupiñán, Carlos Espinosa (2004) refiere:

Con el tiempo Rumiñahui sufrió una transformación: pasó de ser el tirano cruel y usurpador que figura en las crónicas españolas para legitimar la interrupción de la sucesión dinástica incaica provocada por la Conquista española, a ser un héroe militar de origen quiteño que defendió el territorio nacional. (p. 155)

Es cuando menos interesante notar que el libro de texto de Roberto Andrade califica a Rumiñawi como “indio valeroso y esforzado, General de Atahualpa” y se ahorra las caracterizaciones de «traidor», «feroz usurpador» y «sanguinario» con que se lo adjetiva en otras obras. La brevedad del trabajo del escritor liberal, sin embargo, no nos permite mayor hondura analítica sobre este tema. Una imagen positiva más nítida de Rumiñawi se deja entrever al rayar los años 20, que es cuando Quevedo inició la publicación por entregas de su texto.

Uno de los generales de Atahualpa era Rumiñagüi que, perspicazmente, comprendió que las persistentes invitaciones de Pizarro a su rey para que fuese a Cajamarca, podía traer como consecuencia la prisión de éste [...] Así pues, la víspera de esa célebre entrevista, poniendo algún pretexto, se separó del campamento real y mientras Atahualpa se encaminaba al cuartel de los españoles, el general con cinco mil soldados suyos, todos quiteños, como él, se encaminó a Quito, en donde se hizo proclamar soberano y reorganizó el ejército enteramente resuelto a defender su patria contra los blancos invasores. (Quevedo, 1931, p. 86)

Subraya además que “Rumiñagüi fue el único general que supo defender el suelo patrio y morir por él en medio de la cobardía de toda una nación contra doscientos invasores” (*Ídem*). Nuevamente vemos aparecer la caracterización negativa sobre el elemento étnico indígena, pues para nuestro autor Rumiñahui no sería sino una notable excepción entre los de su raza. En la interpretación de este hecho en particular, Quevedo

descuida la guerra civil como causal de la división del imperio, que en cambio sí menciona en otro lugar de su texto. En cuanto a Moscoso (1922), se refiere a Rumiñawi como “uno de los más feroces y valientes capitanes del malogrado Inca” (p. 13), quien, en el afán de alzarse con el mando “[...] dio muerte a todos los miembros de la familia real, y se puso a la cabeza del ejército, a fin de oponerse al avance de los extranjeros” (*Ídem*). En fin; luces y sombras, en la figura del mítico general indígena.

En su reseña más bien elogiosa del libro de Estupiñán, Espinosa solo disiente en el punto relativo al criterio de periodización, ya que para él más que la Revolución Liberal fue en los años treinta cuando se dio un proceso que buscaba la inclusión y la cohesión dentro de una comunidad política redefinida, para lo cual se buscaron referentes de identidad propia en lo indígena y en el mestizaje, en aras de forjar una nación incluyente y cohesiva. Y efectivamente, dentro de la textología escolar, la obra de Reyes –que fue escrita a lo largo de la década del 30– hace la más clara apología del nombre del general Rumiñawi, y es la primera en llamarlo sin ambages de héroe, es más, héroe de bravura homérica. Refiere nuestro autor que una vez capturado e interrogado sobre el paradero de los tesoros de Quito:

Rumiñahui entretuvo así a los españoles durante varios días, burlándose, en medio de los tormentos que desgarraban su cuerpo, de la loca codicia de sus victimarios. Nunca les pidió lástima. Jamás declinó su bravura homérica [...] Hasta que una mañana de Enero de 1535, exasperados los españoles, ahorcaron al héroe. (Reyes, 1938, p. 144)

Uzcátegui (1929), precursor del pluriculturalismo, también elogia el nombre de Rumiñawi al declarar: “Con justicia se lo considera como símbolo del amor patrio, de la lucha tenaz por la independencia y se destaca entre los grandes generales de la resistencia quiteño-inca a los españoles” (p. 81). No obstante, también menciona que el general invitó a un banquete a los grandes del imperio, y luego de emborracharlos, los hizo degollar. Es en este contexto que los cañaris “[...] prefirieron someterse a los españoles invasores, antes que cooperar con aquél a quien llamaban traidor” (*Ídem*). Todo lo cual, según nuestro autor, condujo al desquiciamiento general del reino.

Estupiñán identifica la mayor afirmación de la figura de Rumiñawi como héroe nacional en el libro *Biografía de Rumiñahui* (1942), del maestro Gonzalo Rubio Orbe (graduado de preceptor normalista en 1932); la apelación a la figura del *héroe quiteño* sería un modo de convocar a la acción y la unidad nacional de *todos* los ecuatorianos, tras la herida dejada por la debacle territorial de 1941. Otro punto notable en el trabajo de Estupiñán es la deconstrucción que hace del mito de Rumiñawi, de quien afirma no fue quiteño sino un *mitimae* oriundo de los Andes Centrales, cuestión que anteriormente ya había sido señalada por Salomon. Uzcátegui, al contrario, menciona que según afirman ciertos cronistas “[...] fué hijo de Huayna-Cápac y con más probabilidades descendiente de un gran señor o Ati de los puruháes” (p. 81).

Por último, en valoración sobre el verdadero papel que habría jugado el indómito general indígena en el conflicto, se concluye: “Rumiñahui buscó proteger la dinastía de

Atahualpa mientras éste estaba detenido en Cajamarca, en lugar de usurpar el poder para fundar una dinastía propia” (Espinosa, 2004, p. 155). Sea como fuere, es interesante notar que hasta por lo menos la tercera o cuarta década del siglo XX la figura de Rumiñawi no era la del héroe consagrado que le corresponde hoy en día dentro del imaginario nacional.

9.3 PRÓCERES INTELECTUALES DE LA EMANCIPACIÓN EN LA COLONIA

Salvo los textos de Cevallos y Bruño, todas las demás obras apuntan en sus páginas el nombre del ilustrado Eugenio Espejo como uno de los principales mentores intelectuales de la independencia. El texto de los HH.CC de 1881, por ejemplo, menciona:

152. ¿Cuál fue el primer Ecuatoriano que concertó los medios de sacudir el yugo Peninsular?

Fué el Doctor Eugenio Espejo, que fundó en Quito, á fines del siglo XVIII, una sociedad patriótica, llamada: Escuela de la Concordia, para trabajar con este fin. Se puso de acuerdo con los patriotas del Perú, y después pasó á Bogotá para ponerse también de acuerdo con Mariño y Zea.

153. Qué hizo el señor Espejo en la Corte de Bogotá?

Pronunció un patriótico discurso, haciendo varios elogios al Rey de España, para alejar las sospechas; y este discurso se publicó en Bogotá, con el pretexto de que la sociedad de la Concordia debía extenderse á todos los pueblos americanos.

154.Cuál fue el resultado de esta primera tentativa en favor de la independencia?

Terminó el siglo XVIII y nada se adelantó con tan grande pensamiento, hasta que el siglo XIX le dió su irresistible impulso. (p. 46, 47)

Destrüge (1915) resalta el hecho de que la Escuela de la Concordia fue creada, en apariencia, con la intención de fomentar el desarrollo de la agricultura, las artes, etc., pero en el fondo se propósito principal era “difundir en los pueblos americanos el sentimiento de libertad y la idea de independencia” (p. 59). Apunta asimismo que si bien estos sentimientos llegaron a las colonias americanas como ecos de la Revolución Francesa, en Quito esas ideas se adelantaron: “Es cosa probada que desde poco antes de ese año de 1789, la idea de la independencia se había fijado en cerebros como el del patriota don Francisco Eugenio de Santa Cruz y Espejo” (*Ídem*). Quito vuelve a aparecer como la punta de lanza en los proyectos independentistas en el continente, no solo en el ámbito de la acción sino también en el del pensamiento libertario de sus hijos más ilustres, con Eugenio Espejo a la cabeza.

Andrade (1899) refiere: “Hubo un quiteño, de raza indígena, muy entusiasta y patriota, el doctor Francisco Eugenio Espejo, quien fundó en Quito el primer periódico, cuyo objeto era despertar á los pueblos para la revolución: titulábase *Primicias de la Cultura de Quito*” (p. 56). Y aunque la actividad de la Escuela de la Concordia fue proscrita y el periódico apenas alcanzó a ver la luz en dos o tres números “[...] la buena semilla estaba sembrada y tarde o temprano debía dar sus frutos [...] es el primer mártir

por la libertad de la Patria” (Quevedo, 1931, p. 146). Reyes destaca además la intensa actividad científica de Espejo en los campos de la medicina y la biología.

En general, los autores también resaltan la figura de José Mejía Lequerica, liberal quiteño, diputado en las Cortes de Cádiz que sorprendió “con sus magnificencias de orador político y sus conocimientos de Derecho Público y con sus ideas liberales” (Reyes, 1938, p. 300). Andrade (1899) destaca su “elocuencia en favor de la libertad de imprenta y en contra del tribunal de la inquisición” (p. 54). Espejo y Mejía; los dos héroes del pensamiento que antecedieron a los héroes castrenses de la independencia del siglo XIX.

9.4 EL LEGADO MITOLÓGICO DE LA BATALLA DE PICHINCHA

«Gloria», «heroísmo», «jornada inmortal», «Ángel de la Libertad» (en relación a Bolívar), «bravura homérica», etc. son solo algunos de los sustantivos con los que nuestros autores caracterizan a los prohombres de la nacionalidad y a los hechos históricos más sobresalientes. De esta manera, las narrativas históricas van acompañadas de todo un decorado retórico y alegórico –propio del romanticismo, con resonancias en los positivistas ecuatorianos, siempre eclécticos– que magnifica la consecución de los ideales de libertad, y de la propia construcción ideológica de la patria. Uno de los mitos más conocidos surgió en la Batalla de Pichincha, en la porfiada resistencia al dolor y a la muerte que presentó el joven Abdón Calderón, conocido para la posteridad como el «Héroe niño» vista su corta edad de diecisiete años. Bruño (1915) refiere que el ejército libertador de Pichincha estaba compuesto de granadinos, venezolanos, argentinos, peruanos, guayaquileños, quiteños y cuencanos:

Entre estos últimos figuraba en primera línea el valiente Abdón Calderón, hijo el coronel Francisco Calderón y de la no menos respetable matrona guayaquileña señora Manuela Garaicoa. Desde muy joven, Abdón SENTÓ PLAZA en las filas del ejército del *Nueve de Octubre* de 1820; dos años más tarde, entró en las del general Sucre, cuando éste llegó a Guayaquil.

3. Al darse la batalla de Pichincha, Abdón Calderón, que comandaba la tercera compañía del batallón YAGUACHI, recibió una herida en el brazo derecho; tomó la espada con el izquierdo, que asimismo fue traspasado por otro PROYECTIL.

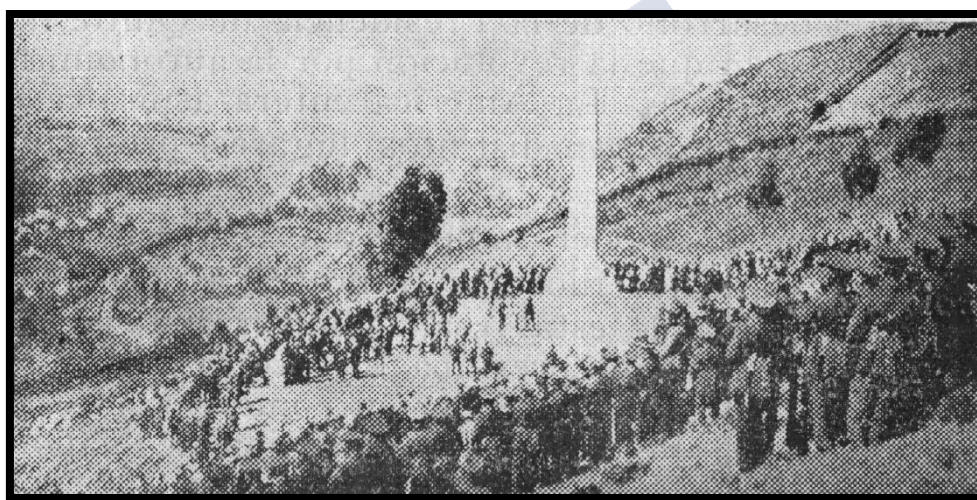
4. Animando con nuevos bríos a sus soldados, avanzaba en medio de un nutrido fuego, cuando otra bala le atravesó una rodilla. Pero si como cada nueva herida sirviese para enardecer aún más su valor, continuaba sosteniendo el de sus soldados, hasta que sin poder sostenerse, cayó herido por una bala más que le fracturó la otra pierna.

5. Débil y sin movimiento, fue llevado a una casucha, donde lo tendieron por el suelo, sobre unas frazadas. Abdón Calderón expiró pocos días después, dando ejemplo de abnegación y sacrificio por la libertad de su patria. (p. 65)

Frente a la pregunta “¿Cuántas balas recibió en batalla?” que sigue a esta exposición, seguramente los niños releían el texto para responder que cuatro; una por cada extremidad. Con sus ribetes particulares, este mito fue forjado en 1905 por el

célebre periodista cuencano Manuel J. Calle en su libro de lectura escolar *Leyendas del tiempo heroico, episodios de la guerra de la independencia*. Seguramente que en aquellos tiempos este relato hizo alguna mella en el imaginario de maestros y alumnos, más ciertamente que en nuestra actualidad «posmoderna», época que se caracteriza por descreer de los *metarrelatos*. Pero la verdad es que, en su proyección a futuro, Calle hizo un flaco favor a la figura de Abdón Calderón, quien efectivamente se negó a ser retirado del campo de batalla pese a las heridas mortales que recibió, y al contrario avanzó arengando a sus hombres, hecho que por sí mismo habría sido suficiente para «inmortalizar» su nombre. Las demás pinceladas de la alegoría salen sobrando, y al contrario, al día de hoy han contribuido a dar cierto «descrédito» de la elevada imagen a la que Abdón Calderón es merecedor por derecho propio; lo inverosímil del relato incluso ha terminado por opacar toda la hazaña misma.

Gráfico 35
Pirámide de la Cima de la Libertad



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

Entre nuestros autores posteriores a 1905, Destruge (1915) aborda este episodio con propiedad, de manera equilibrada, aunque sin dejar de hacer uso, eso sí, de los excelsos adjetivos acostumbrados: “[...] cayó, luchando heroicamente y acribillado á balazos, el joven ecuatoriano Teniente abanderado del batallón «Yaguachi», Abdón Calderón, hijo del patriota coronel don Francisco Calderón, cuyo nombre quedó inscrito, en 1812, en el martirologio de la Emancipación” (p. 95). Quevedo, Moscoso y Le Gouhir también refieren el destrozo de las cuatro extremidades del héroe, no así Uzcátegui, quien –lo mismo que nuestros autores del siglo XIX– ni siquiera menciona al «Héroe niño», y en su lugar ensalza la figura de Antonio José de Sucre como el héroe más destacado de la jornada de Pichincha. El hecho de que los textos decimonónicos no mencionen a Abdón Calderón parecería ser una muestra del impacto que la obra Calle tuvo en la reivindicación del «Héroe niño», quien en cambio es ampliamente mencionado en los textos del siglo XX.

Ahora bien, tanto en el aporte del normalista Gonzalo Rubio a la resignificación de la figura de Rumiñahui, como en la narrativa del periodista Manuel J. Calle sobre el «Héroe niño», es fácil detectar la existencia de una producción historiográfica *por* y *para* la escuela, sin necesidad de la total mediación y tutela de las ciencias de referencia. Es más, dicha producción de la *cultura escolar* se emite desde un lugar de enunciación reconocido respecto del pasado de una nación, sobre cuya conciencia histórica es capaz de imprimir un sello de hondo relieve. En este caso en concreto, la escuela ha llegado a ser una verdadera «fábrica de héroes», y no solo para consumo propio sino también para su uso público más allá de las aulas, sin duda, de manera más eficiente que la *historiografía sabia*, dado que las familias tienen mayores posibilidades de acceso y acercamiento a la institución escolar y su literatura que no a la producción histórica especializada. En la figura de los héroes, la Historia escolar se dota de su propio *código disciplinar* que ha hecho de ellos una de sus marcas constitutivas, y donde, como es de rigor, son claramente identificables los rasgos genéticos que le ha legado el romanticismo.

Esta constatación de la existencia de una *cultura escolar*, en el sentido de que las disciplinas son capaces de dotarse de sus contenidos propios, no desdice sin embargo de la posición que hemos adoptado en favor –más bien– del concepto de *transposición didáctica*, el que es en realidad más abarcante y subsume a aquel dentro de su multiplicidad semántica. En efecto, Chevallard (1985) declara que con la locución *transposición didáctica* se busca desentrañar la existencia de “[...] todo un proceso generador de deformaciones, de establecimiento de coherencias y hasta de creación de nuevos conocimientos, que culminan con lo que se llama saber escolar” (p. 399 traducción propia). En suma, la generación de saberes propios por la *cultura escolar* es una de las muñequitas *matrioska* que se encuentran encerradas dentro de la mayor de todas ellas; la *transposición didáctica*.

En todo caso, los valedores del concepto de *cultura escolar* han buscado colocarla en el lugar de la «madre *matrioska* mayor», es decir, presentar a la producción de contenidos escolares propios como la manifestación principal del *saber enseñado*, por encima de todas las demás epistemes. Sin embargo, a nuestro entender tal situación se presenta en realidad de manera más restringida, no generalizable por tanto para la mayor parte de los contenidos escolares, cuya producción –como hemos visto– tampoco reniega del aval que la «cientificidad experta» le puede otorgar (o al menos no siempre). La reelaboración de la figura de los héroes es uno de aquellos ámbitos –quizá el principal– en que la escuela ha generado una narrativa propia, cuyo éxito también se mide por el impacto que ha logrado tener sobre el conjunto de la sociedad. Otro tipo de saberes se han producido fuera de la escuela, y aun cuando hayan sido desterrados de su lugar de origen han encontrado en la institución escolar su bastión y último refugio.

Además, muchos de los saberes producidos en la escuela se pueden entender en términos de *deformación* –como señala la *transposición didáctica*– con el objeto de adaptar los contenidos a sus fines identitarios-románticos. O en sentido contrario, cuando estos nacen con *deformaciones nacionalistas* y la crítica «ilustrada» pretende corregirlos, la escuela rehúsa utilizar las férulas correctoras, pues su cometido lejos de

ser crítico de cara al nacionalismo está más bien a su servicio, en favor del cual el *saber enseñado* por lo general tiende a ser persuasivo y adoctrinante.

9.5 ACCIONES ÉPICAS Y ALTARES A LA PATRIA

Como hemos visto, las distintas batallas por la independencia son uno de los escenarios privilegiados donde se forjaron tanto los héroes de la identidad nacional como algunas de las acciones épicas que contribuyeron a la consecución del «destino histórico» en la conformación de la nacionalidad. El fuego revolucionario quiteño de 1809 que fuera extinguido por la contraofensiva peninsular volvería a encenderse en Guayaquil en 1820, y desde ahí se expandiría como reguero de pólvora por todo el país: “Conocida en el interior la transformación, se despertó el entusiasmo patriótico de los interioranos” (Moscoso, 1922, p. 73). En este escenario llegaron a Guayaquil refuerzos de todos los puntos de la audiencia, quienes uniéndose a las tropas del Estado independiente, salieron al encuentro de los ejércitos realistas y escalaron la cordillera por el centro del país con miras de llegar a Quito. Sin embargo, las batallas de Huachi y Tanizagua fueron fatales a los independentistas, quienes tras su derrota debieron recoger sus pasos de regreso a Guayaquil. Mientras tanto, la Junta Soberana de Guayaquil ya había mandado comunicaciones a Bolívar y San Martín en solicitud de apoyo. Bolívar envió a su hombre de mayor confianza, Antonio José de Sucre, quien desembarcó en el Puerto Principal con 1700 soldados granadinos.

Sucre también intentó acometer por la Sierra central; alcanzó una importante victoria en Yaguachi, donde en notable desigualdad numérica: “El 19 de agosto se libró el glorioso combate de Cone, en el cual el ínclito General Antonio José de Sucre con **250 hombres** puso en derrota a **900 españoles**” (*Ibidem*, 74 énfasis propio). Pero más tarde, las tropas independentistas tuvieron un nuevo revés en el mismo campo de Huachi, cerca de Ambato, donde antes ya sufrieron un descalabro. Es entonces que Sucre se decidió por otra estrategia: acometer el ataque por el sur del país, escalando a la Sierra por Saraguro para tomar rumbo norte a lo largo del callejón interandino. La estrategia se reveló acertada y de ahí en más todo fue cosechar triunfos:

Fácil fue para Sucre, empujando adelante al ejército realista y por otra parte aumentando el suyo hasta tres mil hombres con el contingente voluntario y caluroso de los pueblos por donde pasaba, incorporar sucesivamente en la gran República de Colombia a las ciudades de Cuenca, Riobamba, Ambato y Latacunga, ya que no hubo en todo el trayecto sino un choque de las caballerías en las inmediaciones de Riobamba, fatal para la causa realista [...] Sucre siguió con su ejército por el camino ordinario de Latacunga a Quito hasta el nudo de Tiopullo. (Quevedo, 1915, p. 162)

En Saraguro Sucre también recibió refuerzos enviados por San Martín, fuerzas que en una verdadera acción épica –baste ver las cifras del relato historiográfico oficial– forjaron su leyenda en aquel único ataque en las inmediaciones de Riobamba: “El 21 de Abril el Coronel Lavalle, al frente de **96 gauchos** se lanzó contra la caballería española, que constaba de **400 jinetes**” (Moscoso, 1922, p. 76 énfasis propio). El triunfo fue para los patriotas. Lo dicho: es una constante de las gestas épicas el que un grupo menor de héroes se imponga sobre fuerzas que les superan largamente en

número: tal sucedió en Quipaipán entre quiteños y cuzqueños; igual que entre españoles e incas; sucede nuevamente ahora, tanto en las batallas de Cone como en las inmediaciones de Riobamba; y veremos el mismo escenario más adelante, cuando en Tarqui la fuerzas grancolombianas enfrenten a las peruanas. Este tipo de hipérboles son también otro de los decorados propios de la estética romántica, y circunscriben a dicho tropo dentro al *código disciplinar* de la Historia escolar, donde se presenta como una de sus constantes.

Gráfico 36
Monumento a Sucre, erigido en 1892,
en Quito



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

Además del uso de hipérboles discursivas, el culto a los héroes también se plasma en los monumentos que se emplazan en lugares solemnes –que ellos contribuyen a solemnizar– de los espacios públicos. Esto es así puesto que “El monumento es una escena clave del relato de la nación. En él es posible condensar tanto los relatos que se quieren obstruir como los que se quieren privilegiar” (De Oto, 1998, p. 614). En efecto, los tres principales eventos de la independencia cuentan todos con su monumento propio. Tras la narración de los sucesos que terminaron en el asesinato a los primeros próceres independentistas, Moscoso (1922) refiere: “El monumento a los Próceres del 2 de agosto de 1810, levantado en nuestra plaza principal será el glorioso testimonio del sangriento drama que acabamos de describir” (p. 62). Dicho monumento, que fue

diseñado por el italiano Minghetti y realizado por el suizo Durini, se colocó en la Plaza Grande de Quito en 1906.

Respecto de Guayaquil, poco después de la proclamación de su independencia: “En recuerdo de la jornada, se acordó erigir una columna, cosa que sólo ha podido llevarse a efecto casi al siglo, en 1918” (Uzcátegui, 1929, p. 39). Lo mismo ocurrió cinco días después de la vitoria en Pichincha:

Quito celebró el acta de independencia el día 29 [...] Por otro artículo de dicha acta debía erigirse en el campo de batalla una pirámide y en su pedestal grabarse esta inscripción: “Los hijos del Ecuador á Simón Bolívar, el ángel de la paz y de la libertad colombiana” (Cevallos, 1971, p. 127, 128).

El principal comandante de las acciones de Pichincha también se ha hecho acreedor a sus propios y solemnes altares: “[...] entre todos estos héroes, se destaca el general venezolano Antonio José de Sucre, a quien la gratitud del Ecuador ha erigido hermosos monumentos en sus principales ciudades” (Uzcátegui, 1929, p. 45). “El héroe de Pichincha, general Antonio José de Sucre, cuya imagen vemos grabada en nuestras monedas, y cuya estatua es el ornato de una de las plazas de la capital, nació en CUMANÁ, en el año de 1795” (Bruño, 1915, p. 66, 67). Las acciones monumentales de los héroes de la nación –de acuerdo con la narrativa histórica– son en efecto monumentalizadas para la posteridad y expuestas en los lugares más concurridos; con ello se amplifica y difunde su imagen en la *comunidad imaginada* de la nación, comunidad que ellos mismos pasan a representar y a ser referentes de su cohesión y de sus mayores valores y virtudes.

9.6 LA BATALLA DE TARQUI Y SU LEGADO HISTÓRICO

Si en el discurso histórico las relaciones colombo-ecuatorianas se han presentado más bien fraternas (más allá del corto y lejano enfrentamiento armado entre las dos naciones), con el vecino del sur las cosas pintaban bastante distintas. Hasta hace no mucho tiempo atrás –en mi propia memoria escolar– la palabra Perú era la antonomasia misma del enemigo. El largo enfrentamiento entre ambos países inició muy temprano, desde los albores mismos de la independencia, en el episodio de la célebre Batalla de Tarqui en que las tropas colombianas se impusieron sobre las peruanas el 27 de febrero de 1829.

Entre los antecedentes inmediatos al inicio de hostilidades, el texto de los Hermanos Cristianos de 1881 pregunta al alumno (p. 65): “¿A quién dejó Bolívar de Presidente en el Perú?”. Y la respuesta esperada: “Al General Lamar, hijo de Cuenca, que se armó en guerra contra Colombia: su escuadra cañoneó Guayaquil, y él invadió por Loja con 7,800 hombres”. Además de esta cita, solo otros dos textos refieren la cuna cuencana de La Mar: Reyes (1931) “[...] cuencano, éste, de nacimiento y con extensas raigambres familiares y políticas en su ciudad, en Loja y Guayaquil” (p. 62); y Uzcátegui (1929), quién de manera anacrónica menciona que “no obstante su nacionalidad ecuatoriana, concentró tropas para atacar nuestra frontera sur” (p. 93). Del solo hecho de mencionar su origen, se desprende que La Mar habría sido un «compatriota» que «traicioneramente» atacó el suelo de su propia patria.

Mientras hacía las veces de Gobernador de Guayaquil, José Domingo de La Mar y Cortázar contaba entre los muchos que defendían la posición peruanófila (asunto que trataremos con mayor detenimiento en el próximo capítulo). Cuando asumió el cargo de primer presidente del Perú, se retiró de Guayaquil no solo con su proyecto anexionista bajo el brazo, sino más aún, con la pretensión de mover la frontera peruana de manera tal que su ciudad natal quedase puertas adentro de ella: “No habían cesado aún las aspiraciones del Perú de anexar Guayaquil a su territorio. Más bien, habían acrecentado, pretendiendo, además, Cuenca y las provincias surorientales de Jaén y Mainas” (*Ídem*). Con este propósito a la vista, las fuerzas peruanas plantaron su bandera en Zapotillo (Loja) y bloquearon con su armada el puerto de Guayaquil. A la sazón, Colombia no tenía en el Pacífico una marina capaz de hacer resistencia a la poderosa flota peruana. Para empeorar las cosas, la realista Pasto se mantenía alzada en armas (pese a la total retirada española de Sudamérica) con lo cual los Departamentos del Norte y del Centro se encontraban incomunicados con el Departamento del Sur. En este escenario sumamente adverso, la integridad territorial de la Gran Colombia se veía seriamente comprometida en su frontera meridional.

La invasión del Perú le ha valido a dicha nación y sus gobernantes una serie de calificativos nada honrosos por parte de la historiografía ecuatoriana (viceversa en el Perú), cuestión de la que también participan nuestros autores de textos escolares: leemos por ejemplo en Moscoso (1922), “[...] con la más disimulada perfidia, el Perú trataba de adueñarse de Mainas y Jaén, y de anexionarse los territorios de Azuay y Guayaquil” (p. 86); Destruge (1915), “El Gobierno del Perú venía provocando, desde muy atrás, una ruptura con Colombia, ya por medio de una política falta de hidalguía, ya con intrigas que bien pronto quedaban al descubierto” (p. 106); y Quevedo (1915), “En medio de estos trastornos sobrevino la guerra internacional a causa de las desmedidas pretensiones del Perú” (p. 166). En cuanto a Cevallos (1871), refiere que frente a la agresión peruana Bolívar se sintió “Lastimado de que pagase con ingratitud los auxilios que había recibido de Colombia” (p. 224), por lo cual “publicó el 3 de julio una proclama, y el 20 las razones que le asistían para declararle la guerra”. El Libertador nombró al Mariscal Antonio José de Sucre director de la guerra, quien acudió de inmediato al poco tiempo de haber renunciado a la presidencia vitalicia de Bolivia.

El apoyo de estos dos grandes héroes de América a la causa «ecuatoriana» sin duda fue un poderoso resorte simbólico para suscitar imaginarios sobre la razón que asistiría a los reclamos territoriales del Ecuador contra el eterno enemigo del sur. Las grandes virtudes y las bondades que los caracterizan afean todavía más la falta de esas mismas prendas entre los antihéroes. A guisa de ejemplo, en referencia a Sucre y sus rivales, Reyes (1931) menciona:

Este hombre inmaculado, que no quería hacer verter sangre de nadie por nada del mundo [...] se indigna contra el espíritu de rapiña territorial y anexionismo napoleónico de los generales y políticos del Sur, y pone a órdenes de Colombia sus “pequeños servicios” y algo de los rebaños y graneros de su mujer. (p. 68)

En definitiva, la actitud beligerante de los antihéroes contrasta con la prudencia de los héroes: “Desde principios de 1828, ya se manifestó la conducta agresiva del Perú, por más que Bolívar y particularmente Sucre agoraron los medios de allanar pacíficamente las diferencias” (Uzcátegui, 1929, p. 63). En este escenario, “Bolívar, por medio de sus Ministros, reclamó enérgicamente para Colombia los límites que correspondían a la Antigua Real Audiencia de Quito y el Perú se negó, hasta verse Bolívar obligado a declarar la guerra a la nación ingrata” (Quevedo, 1915, p. 167). Tras varios avances de las tropas peruanas hacia el norte: “Sucre procuró atraerlos a un punto estratégico, es decir al nudo de Portete o «Tarqui» en donde se empeñó la batalla decisiva” (Moscoso, 1922, p. 87). Y así:

Al principiar el día, los invasores fueron completamente derrotados por los aguerridos Colombianos, en el Portete de Tarqui, al sur de Cuenca. Después de la victoria, el Gran Mariscal ordenó que en el campo de batalla se levante una pirámide con esta inscripción: “El ejército peruano, de **8,000** soldados, que invadieron la tierra de sus Libertadores, fué vencido por **4,000** bravos de Colombia, el 27 de febrero de 1829”. (HH.CC., 1881, p. 65 énfasis propio)

Los venezolanos Antonio José de Sucre y el general Juan José Flores, futuro primer presidente del Ecuador, son quienes más destacaron en la jornada de Tarqui:

Esta gloriosa acción de armas enalteció más aún al inmortal Sucre y Flores fué con justicia ascendido a General de División [...] Glorioso trofeo de ese combate fueron las banderas peruanas que Sucre ofreció a Bolívar y éste al General Flores, cuya familia hace poco tiempo entregó las insignias al Ejército y al pueblo de Quito: actualmente se encuentran en el museo de la Escuela Militar de esta ciudad. (Moscoso, 1922, p. 87)

Nuevamente encontramos aquella constante en la que nuestros héroes vencen a un enemigo mucho mayor en tamaño, en jornadas épicas que inmortaliza la historia: la del 27 de febrero de 1829 es una más entre ellas. Aunque en su momento no fuese la intención del Mariscal Sucre, la inscripción que mandó colocar en Tarqui (donde nunca llegó a ser emplazada, no así en los textos escolares) brindó uno de los apoyos simbólicos para que una nación menguada en armamento y con poco número de habitantes, encarara sin complejos al populoso Perú, desde sus inicios y hasta el día de hoy, una de las mayores potencias militares de Sudamérica.

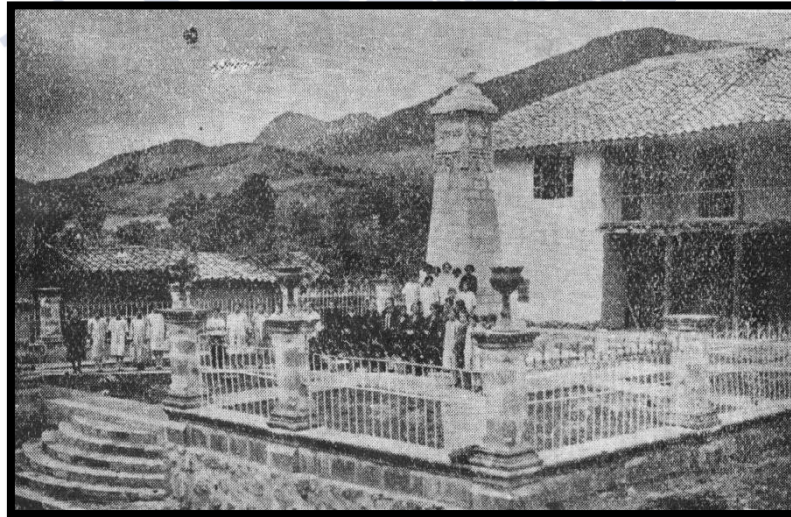
El antihéroe por excelencia de la jornada de Tarqui es el Mariscal La Mar, «ecuatoriano traidor» a su patria. Aunque esta caracterización no aparece directamente en los textos, algunos dan paso a esta noción que terminó por volverse un lugar común en las narrativas históricas del país. A ello conducen ciertas adjetivaciones que denostan la imagen del mariscal cuencano y que vemos aparecer en dos de nuestros autores. Por ejemplo, tras la Batalla de Tarqui Moscoso (1922) apunta que “La Mar, a pesar de su altanería tuvo que entrar en arreglos y se firmaron las capitulaciones, si bien el fementido presidente no cumplió con su palabra, pues dio orden de no entregar la plaza de Guayaquil” (p. 87). Reyes (1931), por su parte, afirma que “no todo el Perú coincidía con su Mariscal, belicoso y petulante. El pueblo, esquilmado ya por las guerras de la independencia y la ocupación militar –de tres o cuatro años– de

granadinos y venezolanos, odiaba la guerra” (p. 66). Sin utilizar adjetivaciones, el breve texto de Andrade (1899) tan solo menciona que La Mar y varios estadistas y generales peruanos “provocaron el escándalo, cuando ya Bolívar se hallaba en Colombia, de guerra fratricida entre pueblos recién liberados” (p. 69).

Tras la victoria en Tarqui los representantes de ambas fuerzas firmaron el Tratado de Girón, por el cual las tropas peruanas se comprometían a desalojar Guayaquil y demás territorios ocupados, y a respetar los límites del antiguo Virreinato de Santa Fe en 1809. Además, el Perú liquidaría la deuda colombiana por la independencia y se indemnizaría a los departamentos perjudicados. Empero, poco tiempo después La Mar desconoció el tratado y se negó a entregar Guayaquil, lo cual –cuenta Reyes– encontró como pretexto el monumento y la inscripción que Sucre ordenó colocar en el Portete de Tarqui. Pero de manera inesperada, los acontecimientos tomaron un giro distinto:

En esta situación, un acontecimiento extraordinario viene a poner fin a la guerra. Fastidiados y, aún más, indignados con el belicismo estéril y tartarinesco de su Presidente La Mar, civiles y militares del Perú han promovido un levantamiento nacionalista, y acusándole a La Mar de “extranjero” –pues, nació en el Azuay–, y de inepto en la dirección de los negocios peruanos, le han declarado cesante. Luego le apresaron, y, en el primer buque disponible, lo echaron. (Reyes, 1931, p. 73)

Gráfico 37
Casa donde se firmó el Convenio de Girón



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

Lo cierto es que el revés de Tarqui minó la popularidad del presidente La Mar, y de esta situación se aprovechó su subordinado, el general Gamarra, para alzarse con el poder. Bolívar llegó a acuerdos con Gamarra por los que se selló “un tratado en que ofreció Bolívar que en Tarqui no se levantaría la pirámide ordenada por el Mariscal Sucre, y la escuadra peruana se retiró de Guayaquil” (HH. CC., 1881, p. 66, 67). Además, de acuerdo con lo pactado, los dos países debían nombrar representantes que

se reunirían en Tumbes para trazar la línea de frontera definitiva. Los representantes colombianos llegaron al encuentro:

pero por más que esperaron no se presentó ninguno de los delegados del Perú, y el pleito que, legítima, legalmente y, además, en razón del triunfo, debió terminarse, quedó sin solución, por el solo hecho de no convenir a las ambiciones peruanas. (Uzcátegui, 1929, p. 66)

De ahí que la disputa limítrofe entre el Ecuador y el Perú no haya quedado saldada a pesar del contundente triunfo en Tarqui, por lo que en 1899 Andrade (p. 70) apuntaba: “Después de la victoria se trató por primera vez de demarcar la frontera del Perú; pero este asunto está todavía en discusión”. Discusión que habría de dilatarse hasta 1995, cuando la frontera entre los dos países quedó definitivamente sellada.



10. Territorio e identidad nacional

De mano con la Historia, la Geografía cuenta entre las asignaturas que más contribuyeron a forjar el imaginario nacional. De acuerdo con Ana María Sevilla (2013) su principal función fue la creación de «sujetos nacionales territorializados», dueños de una conciencia de pertenencia a un territorio naturalizado que es el espacio donde se enmarca la historia nacional. Uno de sus principales medios didácticos fue el mapa, producto del capitalismo editorial que entró en auge en el siglo XIX. El mapa permitió que la compleja información geográfica fuese traducida a un formato gráfico de acceso fácil y masivo, cuya imagen quedó indeleblemente impregnada en la conciencia de los ciudadanos de los nacientes Estados nacionales. Esta fue otra forma de imaginar la nación, con lo que a decir de Anderson (2007), los mapas se convirtieron en una especie de logotipo en el que las identidades nacionales se vieron representadas. Es dable entonces pensar que, al igual que las banderas, los escudos y los himnos patrios, los mapas llegaron a constituirse en verdaderos emblemas de la nación, aun cuando nunca alcanzasen a ser objeto de culto. En suma, las fronteras, que a lo largo de la mayor parte de la historia humana se presentaron difusas e imprecisas, gracias al mapa fueron adquiriendo un sentido concreto y literal, claramente delimitado y representado en el imaginario colectivo.

Pero en la medida en que el territorio nacional quedaba plasmado dentro de las cuadrículas del papel, más que de apuntar en ellas lo que había –refiere Anderson– se trataba de rellenarlas con aquellos elementos que permitirían la apropiación política del territorio. Al efecto, analizaremos cómo la geografía nacional es descrita por los autores de nuestros textos de Historia, tanto en sus partes conocidas como en aquellas que aún quedaban por conquistar, máxime de cara al conflicto limítrofe con el Perú. Existieron asimismo territorios centrales y muchos otros periféricos, definidos por tales no únicamente en virtud de su cercanía a los principales centros urbanos y administrativos, sino también por sus condiciones climáticas, topográficas y, en gran medida, por las poblaciones que los habitan.

Los mapas de Fritz (1707), La Condamine (1745) y Maldonado (1750) pudieron servir para el estudio de la geografía local, toda vez que la identificación de la Audiencia de Quito hacía parte de la educación colonial en los niveles superiores. Ya en tiempos republicanos, Sevilla (2013) apunta que fue en 1858 cuando se imprimió el primer mapa del país, compuesto por Manuel Villavicencio. Siguieron luego los mapas de Santiago Basurco (1884), Bernardo Flemming (1891), Teodoro Wolf (1892), Vacas Galindo (1906), Gualberto Pérez (1922) y Luis Tufiño (1924). De todos ellos, la autora destaca los mapas de Villavicencio, Wolf y Galindo, porque “[...] son cronológicamente los primeros mapas que se proyectan a nivel nacional y porque se han disputado en la historia del Ecuador contemporáneo su puesto” (p. 20). Señala también que el mapa de Villavicencio se utilizó como instrumento de instrucción pública por más de treinta años, hasta que fue opacado y reemplazado por la carta de

Wolf. En efecto, el sabio alemán hizo una fuerte crítica a la cartografía de Villavicencio, que terminó por ser relegada. Tras 14 años de oficialidad, el mapa de Wolf también fue reemplazado por el del sacerdote dominico Enrique Vacas Galindo, cuyo énfasis se centraba en las reivindicaciones ecuatorianas sobre la Amazonía.

De la revisión de los Informes Ministeriales, podemos identificar que desde 1903 se multiplican los pedidos de mapas desde las provincias al Ministerio del ramo. También son frecuentes los reclamos por falta de este material, o por la insuficiente remisión del mismo para el crecido número de escuelas que debían ser atendidas. Pero tal parecer ser –lo hemos apuntado en el capítulo quinto– que entre las décadas del veinte y treinta este panorama habría ido mejorando, pues como reporta Quevedo en las páginas de su texto (escrito a lo largo de la década del veinte), los mapas son “todavía desconocidos en nuestros planteles”, afirmación frente a la cual los Rumazo González, compiladores del texto en 1931, comentaban en un pie de página: “Felizmente ahora no es verdad en la mayoría de los casos” (p. 14).

10.1 LAS BASES COLONIALES DEL ECUADOR ACTUAL

En la medida en que se iban sofocando los últimos focos de rebelión indígena, los conquistadores dieron paso a la fundación de pueblos y ciudades que es donde se asentaron los poderes civil y eclesiástico de distinto rango, con lo cual estas fundaciones también llegaron a demarcar sus alcances jurisdiccionales. Más adelante, la Corona resolvió adscribir las distintas jurisdicciones al poder y el control de cuatro grandes virreinos: “uno en el norte que fué el de Méjico, y tres en el sur, que fueron los de N.R. de Granada, N.R de Castilla (Perú) y Buenos Aires¹” (Cevallos, 1871, p. 72). Es dentro de este contexto administrativo-territorial que “*A petición de los vecinos de la ciudad de Quito, Felipe Segundo fundó en ella una Real Audiencia, cuyo primer presidente fue Hernando de Santillana (1563). La Audiencia de Quito dependía directamente del virrey de Lima*” (Bruño, 1915, p. 38). Dicha petición la elevaron los vecinos al rey el 4 de julio de 1560. Felipe II concordó con la propuesta, de manera que el 29 de agosto de 1563 dictó en Guadalajara una Cédula Real por la que la antigua Gobernación de Quito fue elevada a la categoría de Real Audiencia. Su ejecución se verificó el 18 de septiembre de 1564 (algunos textos escolares presentan unas pocas imprecisiones respecto a las fechas).

Este acto nos coloca frente a un importante hito histórico fundacional: “Al crearse la Real Audiencia de Quito, en 1563, se definieron los ámbitos territoriales de la nueva nacionalidad” (Reyes, 1938, p. 321). Aunque en ese primer momento “Su distrito era mayor que el del territorio actual de la República, pues se extendía desde Buenaventura hasta Paíta.” (Andrade, 1899, p. 43). Las costas pacíficas demarcaban su límite occidental, y hacia el poniente el enorme territorio de la audiencia se extendía hasta el delta del río Amazonas en el Atlántico, frontera que poco a poco fue retrocediendo conforme avanzaba el dominio portugués sobre la Amazonía.

¹ El Virreinato de México también fue conocido como Nueva España; el de Santa Fe como Nueva Granada (Colombia); y el de Buenos Aires como Virreinato del Río de la Plata.

Desde su creación y a lo largo de sus 259 años de existencia, la Real Audiencia de Quito permaneció adscrita y subordinada a la autoridad de dos grandes virreinos:

Hasta 1561², el antiguo *Reino de Quito* se conservó como simple *Gobernación*; pero ese año se fundó la Real Audiencia de Quito, dependiente del Virreinato del Perú; siendo suprimida el 27 de mayo de 1717, por la creación del Virreinato de Santa Fé, en el cual quedó comprendido todo el territorio de la Audiencia [...] La Real Audiencia de Quito fué restablecida en 1723, por razones de facilidad administrativa, quedando nuevamente sujeta al Virreinato del Perú; mas, en 1739 fué restablecido también el Virreinato de Santa Fé, y la Real Audiencia de Quito pasó á ser territorio integrante de dicho Virreinato. (Destruge, 1931, p. 56)

Así pues, aunque durante la mayor parte de su existencia la Real Audiencia de Quito dependió del Virreinato del Perú, desde la primera mitad del siglo XVIII pasó a hacer parte de la Nueva Granada (con una pequeña intermitencia de readscripción al Perú) hasta la independencia de España en 1822. A su vez, sobre las bases de la Nueva Granada y de la Capitanía General de Venezuela se fundó la efímera Gran Colombia, cuya unidad apenas pudo sostenerse durante el corto periodo de ocho años.

Desde inicios del siglo XVIII, las medidas administrativas adoptadas por los Borbones que privilegiaban las relaciones atlánticas favorecieron a Bogotá y Buenos Aires, ciudades que pasaron a ser sedes de los dos nuevos virreinos desprendidos del enorme Virreinato del Perú. En este vaivén geopolítico, Quito, la otrora ciudad predilecta de los Incas, pasó a ocupar un lugar secundario en el espacio sudamericano en medio de las dos ciudades virreinales: “Los Andes ecuatoriales y sus márgenes aparecieron, en cada caso, como un sector casi siempre periférico, incluso secundario, y fueron así lanzados entre dos polos hegemónicos” (Deler, 2007, p. 116). Este hecho contribuyó a crear un cierto sentido de identidad diferenciada entre los quiteños al interior de las fronteras de la audiencia, la que se ve claramente reflejada en la voluntad de Velasco por historiar el pasado de esta unidad territorial; o en la denuncia de Espejo por mejorar la suerte de su patria quiteña, venida a menos en su calidad de territorio periférico por decisión político-administrativa, cuyos impactos negativos también se hicieron sentir en lo social y económico.

Sobre la Cédula Real de 1563 por la que se creó la Audiencia de Quito y a cuya cabeza se colocó la autoridad de un presidente, Óscar E. Reyes (1938) comenta: “Así apareció el nuevo gobierno de la patria ecuatoriana” (p. 177). Este anacronismo que se remonta al pasado (paracronismo) sobre el *nuevo* gobierno de una patria todavía inexistente –cuando menos en su nomenclatura– pero que se proyectaba al futuro (procronismo), nos da una idea del *continuum temporal* con que asume la existencia ininterrumpida de la nación ecuatoriana; una representación que es común en la generalidad de nuestros textos.

² Como hemos señalado, algunos textos presentan inconsistencias en las fechas. Sin descartar, por otra parte, que pueda tratarse de una errata.

Pero de hecho, más allá del azar y la contingencia que siempre estuvieron presentes en la hora de trazar las fronteras nacionales, el discurso que las proclama suele buscar apoyo en ciertos andamiajes históricos, sólidos y concretos, en torno a los cuales las naciones fueron justificando su existencia. En el caso ecuatoriano, la territorialidad inca del *Chinchasuyo*, articulada a lo largo del eje Quito-Tomebamba, fue una estructura preexistente sobre la que se edificó la colonial Real Audiencia de Quito, con el beneficio de territorio ampliado por el norte hasta Buenaventura, y por el este hasta el Atlántico amazónico.

Pero estas bases concretas, que conforman el argumento *duro* para justificar el *hecho* de existencia de una nación ecuatoriana, no fueron inmediatamente el soporte de una identidad y de un sentimiento de pertenencia común, que si bien existieron no fueron necesariamente vigorosos; eso es algo que debió esperar todavía un tiempo más. En todo caso, al interno de la Real Audiencia de Quito también se fue generando todo un circuito político-administrativo en el que se empezó a demarcar la fisionomía territorial de su espacio, gran parte de cuyo dinamismo incluso se extienden hasta el presente.

La presidencia estaba dividida en provincias con un gobernador a la cabeza y eran las de Quito, Popayán, Cuenca, Jaen, Mainas, Macas, Quijos y Guayaquil. A las capitales se llamaba villas [...] Después de las provincias venían los corregimientos como el de Ibarra, Latacunga, Riobamba, Portoviejo, con un corregidor a la cabeza que funcionaba en la población que se llamaba asiento [...] Después venían las Tenencias y las Alcaldías. Estas generalmente se formaban de poblaciones indias. (Quevedo, 1931, p. 109)

En suma, dentro del mapa de la audiencia se establecieron centros principales y territorios subordinados a ellos, dentro de un complejo circuito que finalmente se cerraba en Quito, ciudad que como ya venía ocurriendo desde tiempos de los incas –en la narrativa de nuestros textos– conservó e incluso amplió su rol centralizador del territorio, por lo menos en lo administrativo. En lo económico la articulación resultó ser menos fluida, dada la precariedad de las vías de comunicación y los consecuentes desarrollos autárquicos regionales. En el caso de Guayaquil y los territorios meridionales de la Sierra, los circuitos comerciales más activos vertebraban estas regiones con el norte peruano y con Lima, más que con la Sierra centro-norte.

10.2 POBLACIÓN Y REGIÓN

Ubicado en la zona tórrida y con rangos de alturas que van de los cero a más de los seis mil metros sobre el nivel del mar, el Ecuador un conjunto heterogéneo de climas, paisajes y ecosistemas, los que imponen al ser humano distintas estrategias de adaptación a los medioambientes específicos. Tradicionalmente, los valles templados de la Sierra se han conceptualizado como el espacio más apto para el mejor desenvolvimiento de la cultura humana, noción que en la filosofía europea fue

planteada por Montesquieu bajo la forma de una regla empírica sobre la teoría del clima:

«El aire frío tensa, el cálido relaja». Así podría explicarse tanto la indolencia de los africanos como la impasibilidad de los rusos. Sólo los pueblos europeos vivían en un clima templado, y precisamente por eso tendían entre ellos un papel mayor la cultura y la historia. (Geulen, 2010, p. 76)

La preferencia por el clima templado fue también planteada por la historiografía ecuatoriana desde sus mismos orígenes; ya en el éxodo conquistador de los caras llegó el momento en el que su jefe se sintió “ansioso de serranía” (Salazar, 2008, p. 49), de manera que resolvió emigrar con los suyos hacia las tierras altas, que es donde plantó definitivamente su reino. En cuanto a los conquistadores españoles, movidos en parte por la fácil adaptación de las especies vegetales y animales de Europa a los valles andinos, amén del clima y de un entorno que les resultaban relativamente más familiares, prefirieron establecer morada en la Sierra, región en la que centralizaron la vida política, económica y cultural de la Real Audiencia de Quito. Las tierras cálidas de la Costa y de la Amazonía no imantaron mayormente atención de los colonizadores, a no ser por los puertos de la primera región, y, más adelante, por el auge cacaotero a finales del siglo XVIII, que es cuando todas las miradas se dirigieron hacia el litoral. El «El infierno verde» de la Amazonía les resultó en cambio mucho más hostil; a lo enmarañado de la selva se sumaba la tenaz resistencia de la población nativa, que en más de una ocasión asoló y redujo a cenizas los asentamientos fundados por los conquistadores.

Gráfico 38

Un caserío en el Oriente ecuatoriano; la misión de Santiago de Méndez



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

Frente a la tardía reminiscencia de una suerte de desdén por lo tropical, en su Plan del Ecuador (2010 [1977]), Benjamín Carrión realiza una síntesis de su viejo empeño por reivindicar el lugar del tropicalismo como componente y fuerte de la identidad nacional. Opone reparos por tanto a la que califica de “sociología de tierra templada” de las universidades, la que –afirma– ha dado paso a las teorías aristocratizantes y los distintos totalitarismos xenofóbicos de la historia, desde cuya perspectiva³:

[...] “la palabra maldita” con la que nos autodisminuimos, nos desacreditamos, aquí mismo, aquí dentro: somos tropicales. Y lo peor es que, eso de tropicales en sentido despectivo, lo aplicamos principalmente a los pobladores del litoral, de las tierras bajas, a menos de 500 metros de altitud sobre el nivel del mar... Al decir tropicales queremos decir exagerados, charlatanes, superficiales, “sobrados”. (p. 152)

No se trata, en cualquier caso, de un empeño reivindicativo reciente; ya desde el siglo XIX, varios autores latinoamericanos iniciaron una polémica contra Montesquieu respecto de sus tesis sobre el clima. En ella –refiere Roig (2013, p. 139)– participó Montalvo con su obra *Siete tratados*, en cuyas páginas llegó a sentenciar: “El Nuevo Mundo está desmintiendo a voz en grito el sistema de Montesquieu”. A partir de 1916, Belisario Quevedo también se sumó a esta polémica a través de sus artículos publicados en la *Revista de la Sociedad Jurídico-Literaria* y en las páginas de su *Texto de historia patria*. En ambos trabajos: “Quevedo desarrolla una teoría de los climas, una teoría acerca de la estructura social del Ecuador y una doctrina acerca de la causalidad de los fenómenos ‘espirituales y sociales’” (*Ídem*). Dicha causalidad, que se enmarca dentro de la doctrina positivista de nuestro autor, no llega a superar la relación mecánica, determinista, que se atribuye a la influencia del clima sobre el grado de desarrollo de los pueblos. Sin embargo, en lo que atañe al medio ecuatoriano, Quevedo opera un giro de ciento ochenta grados sobre la tesis de Montesquieu e invierte completamente su polaridad. La siguiente cita, recogida *in extenso* de su texto escolar (1931), así lo permite visualizar:

El hombre, en la Sierra, alta y poco fecunda, encerrado entre montañas, en medio de una vida fácil para población escasa, en un clima frío, húmedo y sobre todo uniforme, se revela lento en sus juicios y resoluciones, falto de iniciativas y reacciones vigorosas, amigo de entregarse a la vida de poco trabajo, sin grandes necesidades ni grandes pasiones, cualquier asunto lo deja para un mañana que nunca llega. En la Costa, donde la vida exige dura lucha, con un clima cálido, bajo el imperio de dos estaciones marcadas, la seca y la lluviosa, con el mar y los ríos navegables por delante, viendo extranjeras naves que provocan el comercio y de consiguiente, la producción, el hombre es decidido para el trabajo, codicioso, amigo de

³ En este cometido, Carrión cita al mexicano José Vasconcelos: “Las grandes civilizaciones se iniciaron entre trópicos y la civilización final volverá al trópico” (p. 153), y a Gabriela Mistral, en el prólogo que hiciera de un libro suyo en 1928: “¿Por qué decir tanta majadería del trópico? El trópico es el cielo verdadero, es el único cielo-cielo; el trópico es la fruta óptima; piña o mango admirables; el trópico es el árbol casi humano que se llama pan, el banano que, él solo, puede alimentar gentes; y el río que no debiera llevar nombre, el Amazonas, cuyas cuatro sílabas hacen un horizonte de agua poderosa. Pero nos contestan, ¿y el mosquito, y la víbora y otras bestias que un maniqueo atribuiría a una paralela creación demoniaca? Ah, es que se pagan en algún modo esos colores, y esos sabores, y esas excelencias sobrenaturales de un suelo, y se muerde la pitahaya, que es la mejor púrpura, durante una vida, aceptando que alguna vez la cobra nos pruebe la sangre” (p. 152).

sacudir las necesidades y buscar comodidad, de viva imaginación, de resoluciones prontas, oportunista y cambiante [...] El hombre de la Costa, por los productos de su suelo, propios para la exportación, por la necesidad de artículos indispensables que su tierra no da, entra necesariamente en la vida comercial, y el comercio, por el frecuente roce humano, por los conflictos de diaria resolución, por los nuevos horizontes que ofrece de continuo, vuelve a los hombres amplios de espíritu, abiertos a todas las influencias, tolerantes, liberales. El de la Sierra, en medio de montañas, con horizontes físicos reducidos, rodeado de dificultades de comunicación, se entrega a ocupaciones sedentarias, principalmente, la agricultura. Este modo de vivir hace del hombre reconcentrado, pegado a la tradición y a las creencias cerradas y dogmáticas, estrecho en sus juicios, adverso a la discusión e intransigente en ella. (p. 207)

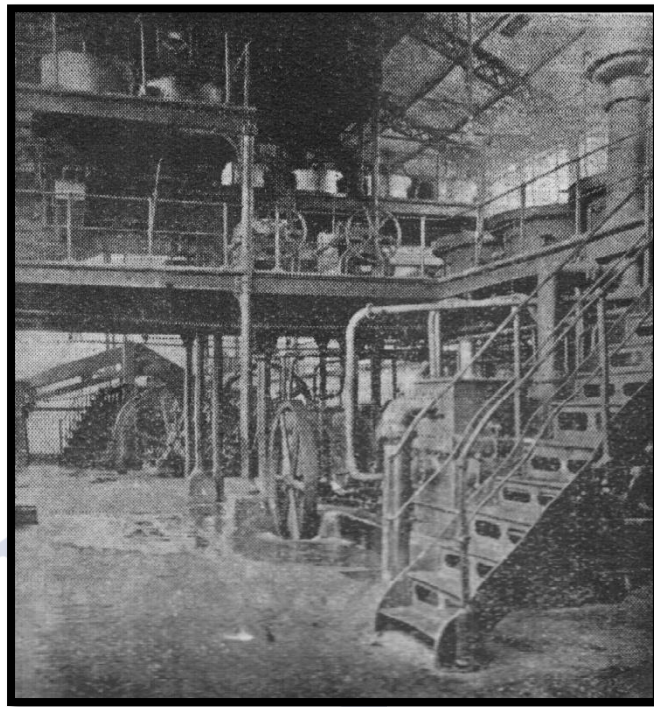
Serían los factores medioambientales como el clima, las condiciones que determinan el aislamiento o los contactos externos, los horizontes abiertos o cerrados, y el tipo de producción característico de las distintas regiones, los que, para nuestro autor, explican las diferencias psicológicas y sociológicas entre los habitantes de la Costa y la Sierra, las dos regiones más pobladas del país. Es en este sentido que Quevedo “[...] termina atribuyendo, dentro de los lineamientos del pensamiento positivista, una influencia al clima como determinante de hechos y procesos humanos, sin distinguir entre lo natural y lo histórico” (Roig, 1013, p. 140). A diferencia de él, Montalvo sometió a crítica los postulados de la ciencia europea –en cuanto poseen una alta carga ideológica– sobre la relación entre el clima y el desarrollo de la sociedad, pues en su opinión la especie humana es una sola, y si existen diferencias, estas radicarían en la división entre opresores y oprimidos en cuanto marco universal en el que se ha desarrollado la historia.

Incluso el pensamiento político no es para Quevedo más que el reflejo del medio ambiente. Entrando en terrenos de la dicotomía conservadurismo-liberalismo, explica que la Sierra, en cuanto reducto del pasado tradicional, donde se concentra el poder político y religioso, es el bastión conservador por excelencia. La Costa, en cambio, aparece como el presente y el futuro renovador; es el espacio propio del desarrollo económico y la tolerancia, por tanto, tierra fértil para el florecimiento del liberalismo. Vistas las cosas desde esta perspectiva, la Costa se empezó a perfilar como el mejor referente civilizatorio para la nación, contra las tendencias atávicas de la Sierra.

La clase social compuesta de comerciantes, capitalistas, industriales, banqueros, cuyo centro es Guayaquil, había llegado entonces a tal punto de crecimiento, de desarrollo, que hasta inconscientemente buscaba medios de organizar el Estado, sobre las bases distintas que las que hasta entonces, asimismo de manera inconsciente y muy natural, venían sirviendo de fundamento a la política. Estas bases carcomidas por el tiempo eran la religión, las pretensiones aristocráticas, el predominio de los grandes propietarios territoriales, todo fundido en el temperamento conservador y de inmovilidad que producen la Sierra y las ocupaciones agrícolas. Hasta entonces flotaba, aunque de modo vago, en el ambiente político, la idea de que el poder de la Nación correspondía desempeñar al clero y aun a cierto grupo de familias predominantes [...] Frente al clero, a las tendencias

aristocráticas, a los grandes propietarios, a los intereses meramente agrícolas, al conservantismo y a la Sierra que habían predominado hasta entonces, se presentan después de lento desarrollo, a reclamar el derecho a la vida y al poder las clases lugareñas, marcadamente democráticas, los comerciantes, los capitalistas, los banqueros, los pequeños propietarios, las clases medias, la tolerancia, el liberalismo de la Costa. (Quevedo, 1931, p. 192, 193)

Gráfico 39
Sección de un ingenio de azúcar



Fuente: Emilio Uzcátegui,
1929

Junto con los ámbitos político e ideológico, Quevedo asume que existen contradicciones económicas y sociales entre ambos espacios, lo cual ha impuesto una barrera para alcanzar la integración nacional. Empero, afirma que de superarse la política mezquina imperante, sería posible trascender los antagonismos en apego al interés y la voluntad general. Óscar Efrén Reyes (1942) entiende también que más allá de las etiquetas ideológicas, las disputas políticas en el Ecuador asumieron un carácter de tintes regionalistas: “A la lucha supo dar el alfarismo los caracteres regionalistas que en otro tiempo (1859-1860) había dado también Urbina, Robles y Guillermo Franco contra el gobierno de Quito; y los encuentros asumieron, por lo mismo, peculiaridades de una violenta ferocidad” (p. 388). Frente a los desafíos que presentaba este panorama, García Moreno fue uno de los primeros visionarios en tomar cartas en el asunto:

Advirtió García Moreno que los localismos ecuatorianos se vigorizaban al amparo, sobre todo, de una orografía terriblemente aisladora;

y emprendió entonces en la apertura de grandes vías de comunicación, de modo que el frecuente contacto humano promueva la creación de intereses recíprocos. (Reyes, 1942, p. 296)

Evidentemente que el clima y el medio ambiente ejercen una importante influencia sobre las culturas humanas y hacen parte de los factores subyacentes a su pluralidad, lo cual, sin embargo, no tiene porqué traducirse en diferencias de orden cualitativo. Consciente de ello, Uzcátegui (1929) explica algunos factores que determinan las diferencias entre la población rural de la Costa y la Sierra, sin por ello llegar al modelo determinista que encontramos en la teoría de los climas de Quevedo.

Sin duda alguna, los habitantes rurales del litoral, los montuvios, como popularmente se los llama, no han llegado a vivir en la situación a que son acreedores por su calidad de trabajadores que incrementan la riqueza nacional; pero, al menos, la exuberancia de la zona, su más frecuente contacto con las influencia extranjeras, entre otras causas, les han proporcionado de una vida un tanto superior a la de los pobladores indígenas de la Sierra y ciertamente que se encuentran en un grado cultural más alto. Por interés colectivo, es de mejorar la vida del montuvio. Pero junto a este delicado problema nacional, existe otro más agudo y es el del indio. (p. 258, 259)

Entre nuestros autores de textos de Historia, Uzcátegui⁴ es el único que da la vuelta y dirige su mirada hacia más allá de la otra cordillera, pronunciándose con cierta extensión sobre la situación del indio amazónico, habitante de una región primordial para los intereses nacionales de cara a la cuestión limítrofe con el Perú. Apunta que en la región:

Diseminados en una vastísima zona de clima tropical, en la que no faltan los peligros ni las incomodidades, existen más de cien poblaciones o núcleos de gente blanca y de indios semicivilizados y, esparcidos en la inmensidad de la selva, centenares de miles de indios, en plena barbarie, agrupados en una prodigiosa diversificación de tribus, en reñidas y frecuentes luchas entre sí. (Uzcátegui, 1929, p. 213)

Dice que aunque no han faltado esfuerzos, es poco lo que se ha logrado en «civilizar» a los indios, colonizar la región y abrir vías de comunicación. Hace un llamado urgente en este sentido, pues “La mejor forma de hacer reconocer nuestros derechos es demostrar la posesión efectiva de las tierras que nos pertenecen, estableciendo abundantes y bien seleccionadas y provistas colonias” (p. 214).

⁴ Reyes (en coautoría de Francisco Terán), como tendremos ocasión de ver más adelante, dedica alguna atención a este tema en un pequeño manual específico a la *Historia y Geografía del Oriente ecuatoriano* (tal es el título), que se compuso precisamente por las preocupaciones en torno al conflicto limítrofe con el Perú. Se trata, sobre todo, de un texto de Geografía. Pero por tratar de algunos elementos históricos, hemos decidido incluirlo en este análisis. En todo caso, a pesar de la «hermandad» que existe entre la Historia y la Geografía, en este estudio nos hemos propuesto analizar solo la primera asignatura; desviarnos demasiado hacia la segunda (si bien fue nuestra intención inicial) se reveló —a mitad de camino— una empresa demasiado ambiciosa (sobre todo, por la gran cantidad de material disponibles, que felizmente hemos logrado recuperar). En este sentido, hemos preferido dejar abierto el tema, y quizá diferirlo para más adelante.

Menciona también que los pobladores nativos recelan del blanco por los malos tratos de los conquistadores y los caucheros; que el alcohol es casi lo único que les ha llevado la civilización; y que aunque las misiones han atendido la parte espiritual, falta por hacer mayor labor en lo material. Para subsanar estos problemas y «ecuatorianizar» al indio amazónico, la escuela se presenta como un aliado principal.

Las escuelas que funcionan, desde hace varios años, en las poblaciones más densas, tienen la responsabilidad de regenerar a los indios, de atraerles a la cultura, de sentir que se sientan ecuatorianos, y de mejorar su vida, haciéndoles, al mismo tiempo sociables y útiles a la comunidad. (*Ibíd.*, 214)

Ecuatorianizar y civilizar a los indios amazónicos a través de la escuela es la consigna planteada. Se verifica así el rol ideológico que desde sus inicios cumple la institución escolar en cuanto espacio de construcción de las naciones modernas, para lo cual, además, instaura mecanismos de normalización y control, tal como —entre otros— lo han señalado Foucault y Althusser.

Gráfico 40
Carretera de penetración al Oriente ecuatoriano



Fuente: Óscar E. Reyes,
1938

En todo caso, la omisión en los demás textos a las poblaciones amazónicas parece indicarnos que las cuadrículas orientales del mapa fueron manifiestamente descuidadas. La Amazonía se imaginó como un lugar ajeno y desconocido, poblado de «indios salvajes» hostiles y refractarios a la «civilización». En el fondo, parecería ser que los reclamos territoriales sobre los territorios amazónicos se redujeron a simple

retórica, sustentada en la imprecisión de las cédulas y la cartografía coloniales. En los textos de Historia, no se nota un esfuerzo por incluir a dichos territorios y a sus pobladores dentro de los componentes de la nación, mucho peor por comprenderlos y extraer alguna savia identitaria de ellos. Diagnóstico de esta realidad es que, incluso uno de los más recordados ecuatorianistas, Benjamín Carrión, descarta al tropicalismo amazónico como uno de los elementos constitutivos de la nacionalidad, ya que –en palabras recogidas de Serrano (2010)– llegó a declarar que la región oriental “no ha podido aportar ninguna característica esencial al modo de ser ecuatoriano: ni una palabra, ni un sonido, ni una anécdota” (p. 35). En definitiva: «Ecuador país amazónico» un clisé, con pocos o nulos esfuerzos intelectuales por sostenerlo.

Lo dicho, en todo caso, vale para la asignatura de Historia, en cuyo ámbito no identificamos un mayor esfuerzo en pro de la «nacionalización» del territorio amazónico y sus poblaciones. En terrenos de la Geografía, al parecer, las cosas lucen algo distintas. Ossenbach (2018), por ejemplo, reporta que en 1921 la materia de “Derecho Territorial” (p. 205) se introdujo como obligatoria para las escuelas primarias y secundarias del país. Como texto oficial se designó la *Cartilla Patria* (1922) de Modesto Chávez Franco, manual que años después (1928) fue sustituido por las *Lecciones graduadas sobre límites del Ecuador con el Perú* de Francisco de Paula Soria. Asimismo, Rosemarie Terán refiere que Óscar E. Reyes y Francisco Terán escribieron una obra específica sobre el tema: *Historia y Geografía del Oriente Ecuatoriano* (1939), en el afán de defender los intereses territoriales del Ecuador; un tema que en su magna obra histórica Reyes descuidó casi por completo⁵. Pensamos que este temática amerita un estudio aparte, en relación con la historia de la Geografía escolar como tema específico. Con todo, un poco más adelante haremos una breve revisión de la obra de Reyes y Terán (texto de muy corta extensión⁶, en su mayor parte de carácter geográfico), al tratar sobre el problema limítrofe con el Perú, o lo que da lo mismo, el problema de la soberanía sobre los vastos territorios amazónicos al este de la Cordillera Real de los Andes.

Por lo pronto, echemos un primer vistazo a esta pequeña obra, en lo que atañe a la corta descripción que realiza de las poblaciones amazónicas. Pues bien, los autores señalan al río Pastaza como el límite que divide a los dos grandes grupos culturales de la región: al norte están los quichua y al sur los jíbaros (shuar). Dicen que si bien ambas etnias se caracterizan por no formar poblados y vivir en la espesura de la selva, no se alejan demasiado de los asentamientos de colonos blancos, con quienes comercian e intercambian productos. A los primeros, del mismo modo que sus hermanos de la Sierra, los conceptúan de sumisos y pasivos. Los segundos en cambio “se caracterizan por la bravura con que defienden su libertad e independencia. Nadie ha logrado conquistarlos ni someterlos” (p. 120). En cambio, afirman que si bien son más “industriosos e inteligentes”, por otra parte son

⁵ En dicha obra, sobre el asunto de límites con el Perú, tan solo hacen mención al Tratado García-Herrera del 2 de mayo de 1890, al que se refiere como “[...] una de las más avanzadas tentativas de arreglo limítrofe entre Ecuador y Perú, y que no ha vuelto a repetirse hasta el tiempo en que se escriben estas páginas (1940)” (p. 342). Y una segunda referencia al final del antepenúltimo párrafo del texto, en el que se manifiesta preocupado por “[...] la inagotable y siempre grave cuestión limítrofe, pendiente y amenazadora desde hace más de 110 años” (p. 469).

⁶ Si bien consta de 137 páginas, las hojas son pequeñas, una cuarta parte de folio A4.

[...] más reacios a la civilización por la repugnancia que sienten de entrar en sociedad con el blanco, a quien consideran un ser digno de compasión, sujeto a múltiples necesidades, y sobre todo falto de perspectiva y resistencia para la vida en la selva. (p. 121).

Otras poblaciones más «atomizadas» también reciben su atención, es el caso de los záparos en la cuenta del Tigre, los aucas (Waorani) en el Curaray y los muratas en el bajo Pastaza. Afirman también que las diferencias entre estos grupos, más que étnicas, se agrupan por la diversidad de lenguas. Y es más, llegan a declarar que si bien “No se había formado un estado político, con delimitaciones precisas” (p. 10) existirían ciertos fundamentos para la unidad social y cultural, “a base de la cual suelen formarse las grandes nacionalidades” (*Ídem*). En este punto, los autores llegan a hablar de la existencia de “grandes confederaciones independientes; pero afines o vinculadas por comunes orígenes o parentescos, o por mutuos intereses” (*Ídem*). A primera vista, parece tratarse de una extrapolación de los modelos de cacicazgos andinos –*sociedades* intermedias, portadores del germen para la formación del Estado– a tierras amazónicas. Tras esta caracterización quizá se hace manifiesta la voluntad de presentarlas como un conjunto encaminado a formar una nación, dentro de los límites geopolíticos del Ecuador.

Gráfico 41

Una india jibara portando a su vástago en forma un tanto diversa de la manera que lo hacen sus hermanas de la Serranía



Fuente: Reyes; Terán, 1939

En todo caso, lejos de formar confederaciones, lo cronistas tempranos se refirieron a estas poblaciones en términos de *behetrías*, es decir, sociedades más bien acéfalas con muy pocas jerarquías y un grado de organización política poco complejo. En realidad (a diferencia de los cacicazgos andinos), no existían jefaturas permanentes sino que estas se presentaban muy móviles en función de las coyunturas guerreras (en términos antropológicos, sociedades cercanas al modelo del *big men*). El modelo de tribus confederadas, en definitiva, de ningún modo correspondía al nivel de organización social de las poblaciones amazónicas.

10.3 EL TERRITORIO INSULAR EN LA HISTORIA NACIONAL

Igual que los territorios amazónicos, la cuadrícula del mapa nacional en la enseñanza de la Historia también descuidó la parte más occidental de su territorio: el Archipiélago de Colón o Islas Galápagos, sobre el que los textos apenas realizan una fugaz mención, cuestión que seguramente responde a su escasa población – principalmente en ese entonces– y a la falta de antecedentes historiográficos en las fuentes más tempranas. Uzcátegui es –nuevamente– el único autor que dedica un subtítulo de su texto al mayor territorio insular ecuatoriano. Para iniciar, refiere que los incas tuvieron noticias de la existencia de las islas, e incluso señala la posibilidad de que Túpak-Yupanki las haya visitado en una expedición que habría durado un año. En todo caso, se sabe de cierto que poco después de la fundación de Quito, en 1535, un buque español llegó por casualidad al archipiélago, llevado a la deriva por las corrientes marinas. Igual cosa sucedió con otro buque, en las mismas condiciones. De ahí que:

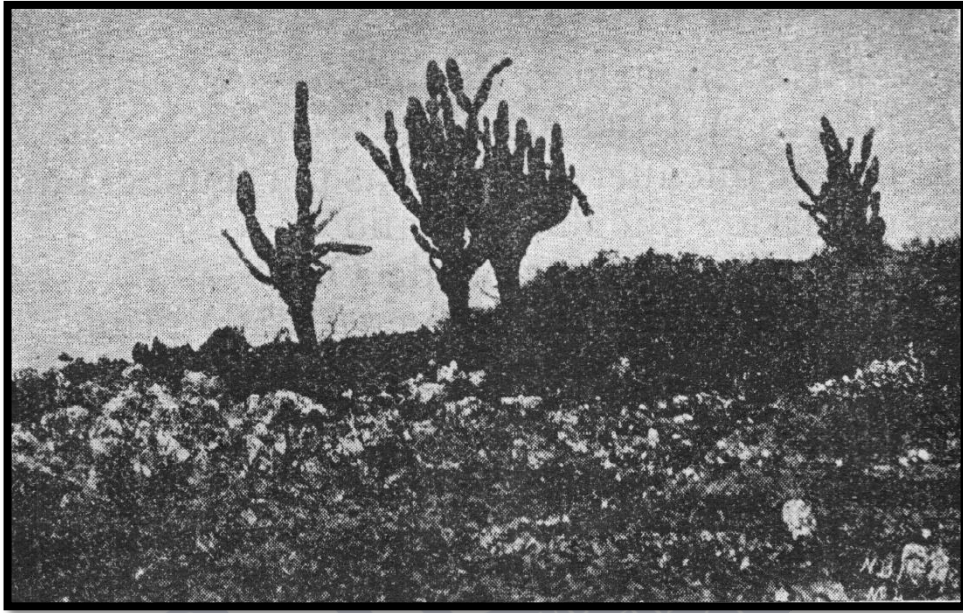
Su situación, alejada del continente y de las rutas marítimas, las mantuvo ocultas, y así, en los siglos 17 y 18 sólo sirvieron de guarida de piratas. Sólo a fines de 1793 se hizo la exploración ordenada por el Virrey del Perú y vuelven a caer en el olvido hasta que, en 1831, organizada independientemente la República, el general José Villamil, concibe la idea de incorporar el Archipiélago al Ecuador. Al efecto, organizó la Sociedad Colonizadora del Archipiélago de Galápagos la cual lo denunció al Gobierno a fines de este año y tomó el 12 de febrero de 1832, posesión en nombre de la República del Ecuador, bajo los auspicios del Gobierno de Flores. (Uzcátegui, 1929, p. 215)

Luego, Uzcátegui apunta que los planes de colonización tuvieron éxito y que dos islas (Floreana y San Cristóbal) llegaron a tener 300 habitantes. No obstante, con el tiempo las condiciones de aislamiento y la funesta idea de “pretender poblar las islas sobre la base de criminales y deportados” (*Ibídem*, 216), fueron la causa del declive del inicial proyecto colonizador. El autor también se refiere a la importancia que el archipiélago ha tenido para la ciencia, a través de las expediciones de Carlos Darwin (1835) y el naturalista Agassiz (1891).

Por varios años, las islas del archipiélago fueron conocidas solamente por sus nombres ingleses, sin embargo, en 1892 el Congreso dio un paso importante hacia la nacionalización lingüística de las islas al nombrarlas con una nueva nomenclatura en conmemoración del cuarto centenario del descubrimiento de América. El archipiélago todo pasó a llamarse Colón, y las distintas islas fueron renombradas como sigue:

1) Chatam –San Cristóbal, 2) Charles –Santa María, 3) Albemarle –Isabela, 4) Narborough –Fernandina, 5) James –San Salvador, 6) Infatigable –Santa Cruz, 7) Barrington –Santa Fe, 8) Abingdon –Pinta, 9) Binloe –Marchena, 10) Duncan –Pinzón. 11) Hood –Española, 12) Tower –Genovesa, 13) Jervis –Rábida. (p. 217)

Gráfico 42
Isla Carlos o Santa María, vegetación de las playas



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

Tras una descripción sobre las características de las islas, Uzcátegui anota algunas de las actividades productivas propias del archipiélago, concentradas básicamente en la agricultura y la pesca. Al respecto, refiere que la pesca de lobos, bacalaos y mariscos han originado una excelente industria de conservas, lo mismo que de las tortugas, iguanas y ballenas se extrae aceite. Estas actividades están hoy en día prohibidas –salvo la pesca, con restricciones– en vista de que el principal valor de las Islas Galápagos radica en su condición de santuario de biodiversidad, de interés para toda la humanidad.

10.4 EL ECUADOR EN COLOMBIA

Tras la Batalla de Pichincha, “Quito firmó al día siguiente un acta en que manifestaba su resolución de incorporarse á Colombia, con el nombre de Departamento del Ecuador” (Andrade, 1899, p. 67). Dicha resolución era la confirmación de lo que previamente Bolívar había propuesto en 1819 al Congreso de Angostura, en el que fue proclamado «Libertador y Padre de la Patria»:

Después de la Batalla de Boyacá, Bolívar se volvió para Angostura, donde se hallaba reunido el Congreso venezolano, y le manifestó sus deseos y la conveniencia de que Venezuela y el virreintado de Santafé formasen

una sola nacion con el nombre de *Colombia*, siquiera cual corta muestra de reparacion rendida al grande hombre que descubrió América; y el Congreso, aceptando la idea, dio el 17 de diciembre de 1817 la ley fundamental de incorporacion, por la cual debia componerse la República de *tres grandes departamentos Venezuela, Quito y Cundinamarca*. (Cevallos, 1871, p. 120, 121)

Así pues, bajo el neologismo de Colombia el proyecto bolivariano proyectaba la construcción de una gran nación a partir de las bases coloniales de lo que fueron el Virreinato de Santafé y la Capitanía General de Venezuela. Con la sola excepción de Reyes, el retado histórico sostiene que Quito y las demás ciudades de la serranía plegaron de inmediato a este proyecto. Con Guayaquil, en cambio, todos están de acuerdo en sostener que las cosas resultaron ser más problemáticas.

Al tratar sobre este episodio, Reyes insiste en que para ese entonces Quito contaba ya con los elementos básicos de una unidad política y de una nacionalidad, de suerte que frente al escenario de que una entidad nacional de mayores dimensiones absorbiese a la quiteña, habría prevalecido la conocida tendencia histórica de Quito por su autonomismo. En apoyo de esta argumentación, cita la Carta Política expedida por el Congreso de las Ocho Provincias libres de Quito de 1812, por el cual se declaró que dichas jurisdicciones “no podrán anexarse a ningún otro Estado” (Reyes, 1942, p. 147), afirma que de este modo “[...] quedaba a salvo la integridad del Estado de Quito”. A pesar de todo, a los pocos días del triunfo de Pichincha Quito terminó finalmente por ser incorporada a Colombia.

Pero no hubo unanimidad en la voluntad de anexión: varios de los antiguos patriotas que encarnaron ardorosamente el espíritu autonomista de la primera revolución, encabezaron, en seguida, los núcleos de la resistencia y la protesta. Para estos núcleos, el triunfo de Pichincha no había advenido propiamente como liberación de la Presidencia de Quito –ideal histórico–, sino más bien como hecho de conquista, para completar los dominios de Colombia, creación de caracteres imperiales. (*Ibídem*, 150, 151)

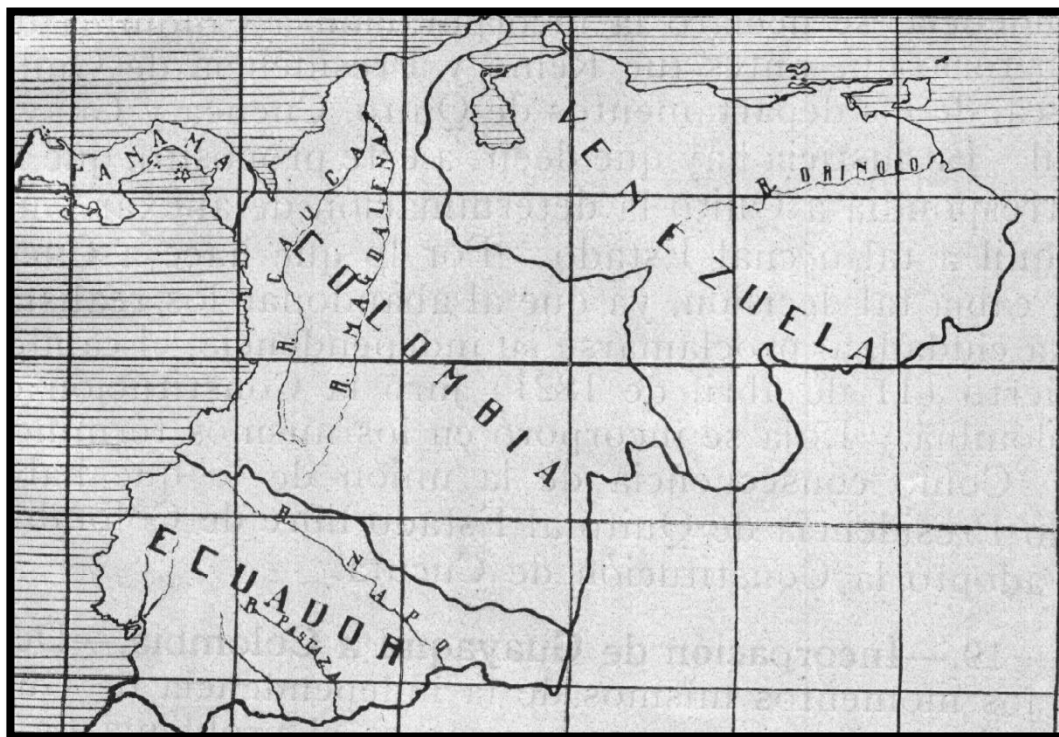
Así pues, el inveterado ideal autonomista de Quito se habría visto violentado por un naciente «imperialismo» colombiano, en razón del cual a los pocos días de la anexión aparecieron en varias paredes de la ciudad carteles con la inscripción: “Ultimo día del despotismo, y primero de lo mismo” (*Ibídem*, 154). Reyes resalta que la adhesión tuvo lugar *manu militari*, aunque con declaraciones y fórmulas «medio plebiscitarias». Y en lo que a la memoria histórica se refiere, el autor apunta que para entonces Bolívar y Sucre eran ya dos figuras que estos pueblos adoraban, lo cual fue el aliciente para que las muchedumbres gritasen: “Viva Colombia!!”, y se atribuía totalmente a Colombia el triunfo republicano de Pichincha, olvidando el aspecto fundamentalmente ecuatoriano y continental de acontecimiento” (*Ibídem*, 151).

Pero sea como fuere y aun cuando se presentasen resistencias, la incorporación de Quito a Colombia llegó a concretarse con cierta celeridad. “Ah, pero en Guayaquil la situación iba complicándose de modo más alarmante aún, a pesar de la conocida protección de Colombia” (*Ibídem*, 154). En efecto, Sucre “fuera del encargo de ponerse á la cabeza de las tropas de Guayaquil, habia traido tambien el de empeñar á sus hijos

á que se incorporasen á Colombia. Aunque para esto último encontró graves dificultades, como no las hubo para lo primero” (Cevallos, 1871, p. 122). En concordancia con la mayoría de nuestros autores, Uzcátegui (1929) también manifiesta que, a diferencia de otras ciudades de la antigua Audiencia de Quito, la incorporación de Guayaquil resultó conflictiva e incluso arbitraria y forzada, con lo que concluye:

En justicia hay que decir, a este propósito, que no correspondía a Quito la determinación de anexar Guayaquil a tal o cual Estado. Por lo que hace a Cuenca cabía tal decisión, ya que al abandonar los realistas esta ciudad, al proclamarse su independencia, el cabildo abierto (11 de abril de 1821) juró la constitución de Colombia. Loja se incorporó en los mismos términos. (p. 54)

Gráfico 43
Mapa de la Gran Colombia



Fuente: Emilio Uzcátegui,
1929

Algunos de nuestros textos (Destruge, Moscoso, Uzcátegui y Reyes) dan cuenta de la ambición de los dos grandes próceres sudamericanos, Bolívar y San Martín, por incorporar Guayaquil a Colombia o al Perú respectivamente. Con este propósito entre manos, ambos se habían puesto a mover sus fichas anticipadamente.

Efectuada la revolución de Guayaquil y constituido el Gobierno independiente de la Provincia, se promovió la cuestión de si convendría ó no incorporarla á alguna nación ó conservarla autónoma: dividiéndose las opiniones al respecto [...] El General San Martín, que anhelaba la incorporación de esta provincia al Perú, pues comprendía todas las ventajas

que de ello resultaría para la nación por cuya independencia estaba luchando, despachó al coronel Tomás Guido, con el objeto aparente de felicitar á la Junta; pero con el principal de proceder á gestionar dicha incorporación é inclinar la opinión pública en tal sentido [...] El Comisionado llegó á Guayaquil; puso en juego cuantos recursos le fué posible; la intriga y las malas artes legaron á conquistar prosélitos para esa empresa: se produjeron graves escándalos y las opiniones divididas estaban exaltadas hasta el extremo de producirse choques y dar cabida á proyectos fatales para la misma causa de la Independencia [...] La Junta de Gobierno, apoyándose en la Constitución, mantuvo el principio de la autonomía de la provincia, quedando sin efecto las intrigas de los que abusando de las armas que se les confiaran, pretendieron imponerse y el Mayor-General Luzuriaga y el coronel Guido, regresaron al Perú, sin haber conseguido el objeto de la incorporación. (Destruge, 1915, p. 88)

En este escenario, Uzcátegui (1929) afirma que la pretensión de anexar Guayaquil al Perú “[...] no era cuerda, ya que en aquel tiempo no estaba completamente libre, según observan algunos”. Colombia, en cambio, ya era para ese entonces un Estado independiente y reconocido oficialmente por otras naciones. Más allá de los derechos jurisdiccionales, se podría también pensar en la distancia física como un factor que favorecería la vertebración de un proyecto nacional viable entre Guayaquil y Quito, alejadas 430 kilómetros entre ellas; no así con la distante Lima, separada de Guayaquil por una larga brecha de 1500 kilómetros. Sin embargo, en las condiciones de la época el desplazamiento en barco entre las dos ciudades duraba tanto o incluso menos que el viaje terrestre desde el Puerto Principal a Quito, además de ser una ruta que permanecía abierta todo el año, y era manifiestamente más cómoda. Delor (2007) declara que, antes de la construcción del ferrocarril entre Guayaquil y Quito, el trayecto entre ambas ciudades tardaba una buena semana como mínimo, y eso en la estación seca, ya que en la época lluviosa el camino era a menudo impracticable. En cambio, para hacernos una idea de la travesía de Lima a Guayaquil, Cevallos (1871) refiere un viaje en el que Bolívar “se embarcó en el Callao el 3 de septiembre y pisó el 12 el suelo de la patria” (p. 169); dicho suelo era Guayaquil.

Más allá de la relatividad de las distancias, otro factor a tener muy presente son los circuitos de intercambio comercial que articulaban a los distintos territorios coloniales. Y en efecto, eran fuertes los vínculos comerciales que unían a Guayaquil y otros territorios meridionales con Lima; razón suficiente para que muchos comerciantes guayaquileños mirasen con buenos ojos la anexión al Perú. Con este escenario de trasfondo:

Las opiniones andaban divididas, y así se conservaban hasta después de la batalla de Pichincha, aun cuando Quito había proclamado su incorporación; pues si unos estaban por la incorporación á Colombia, otros querían la Anexión al Perú, y muchos la independencia absoluta, formando una Nación autónoma en el territorio de la provincia de Guayaquil. (Destruge, 1915, p. 96)

Reyes afirma que la Junta de Gobierno de Guayaquil era peruanófila, lo mismo que la mayor parte del cabildo, comerciantes y chapetones. En cambio, en el Colegio

Electoral prevalecía la posición colombianista. Por el contrario, Cevallos (1871) afirma que fueron “en menor número” (P. 130) los que querían incorporarse al Perú, mientras que otros “con el esclarecido Olmedo á la cabeza, querían constituirse con gobierno independiente”. En todo caso, las posturas enfrentadas darían cuenta de la débil identificación de Guayaquil con la Nueva Granada, más que con Quito, ciudades vertebradas por la importancia del Puerto; la puerta abierta de la audiencia al mundo. Y aunque, en último término, de haber prevalecido la postura peruanófila o la autonomista ello también habría implicado la ruptura con la antigua capital de la audiencia, se trataba de un precio que los comerciantes guayaquileños estaban «dispuestos a pagar» en pro de sus intereses económicos.

De todos nuestros autores, solo Óscar E. Reyes y el guayaquileño Camilo Destruge hacen clara y directa mención a la forma cómo Bolívar forzó la anexión de Guayaquil a Colombia. En palabras de este último, cronista emérito de su ciudad natal:

Gráfico 44

Puerto de Guayaquil, por el que se hace la mayor parte del comercio de exportación e importación de la República



Fuente: Emilio Uzcátegui,
1929

Bastante y enérgica oposición encontró el Libertador para la realización de sus deseos, así en la Junta de Gobierno como en la diputación y entre los ciudadanos; pero también había un partido declaradamente favorable á Colombia, y de éste se sirvió para la consumación del proyecto anexionista [...] El Síndico de la Municipalidad don José Leocadio Llona, pidió la incorporación á Colombia; el Ayuntamiento se negó con toda energía; algunos ciudadanos representaron al cabildo que decidiera tal incorporación; elevaron otros una solicitud á Bolívar, pidiéndole se hiciera

cargo del gobierno civil y militar de la Provincia; Bolívar procedió he hecho en tal sentido, y quedó resuelta la incorporación, dándose á Guayaquil la categoría de capital del departamento colombiano del mismo nombre. (Destruge, 1915, p. 96, 97)

De forma mediadamente matizada, los textos de Cevallos y de los Hermanos Cristianos de 1881, refieren la pugna entre los tres partidos: autonomista, peruanista y colombianoista, coyuntura frente a la cual “Bolívar, apoyado por estos últimos, mandó levantar en el muelle la bandera tricolor de Colombia; y una asamblea provincial aprobó la incorporación (julio de 1822)” (HH.CC., 1881, p. 62, 63). La representación de Uzcátegui va más allá del consenso que se habría alcanzado inmediatamente después de la anexión de Guayaquil, pues en su mismo origen la posición colombianoista se habría impuesto de forma más democrática (aunque, en realidad, al tiempo que enarbolaba el pabellón de Colombia, Bolívar militarizó la ciudad con 1300 efectivos):

Como las discusiones se agriaban y trascurrían los días sin llegar a ningún resultado, Bolívar aceptó lo que se le había solicitado, o sea, tomar el mando como protector de la República de Colombia al pueblo de Guayaquil, prometiendo respetar en todo caso, la absoluta libertad de pronunciarse la población como creyere mejor [...] Reunida la Asamblea de Representantes, tras largo debatir, el 31 de julio de 1822, acordó incorporarse en definitiva a Colombia, decisión que agradó mucho al libertador que había trabajado en este sentido con habilidad y política. (Uzcátegui: 1929, p. 55)

Con todo, algunos peruanófilos y autonomistas –a cuya cabeza Olmedo– que no concordaron con la «habilidad y política» de Bolívar, se autoexiliaron temporalmente en el Perú, indignados ante la acción de hecho llevada a cabo por el Libertador. Esto, sin embargo, no fue óbice para que más adelante Olmedo dedicara a Bolívar su famoso poema.

Un autor siempre atento como Quevedo (1931), solo se limita en anotar que Quito, Cuenca y Guayaquil “manifestaron su voluntad en asambleas populares, para incorporarse a la República creada por Bolívar, bajo el nombre de Distrito del Sur” (p. 164). Y en efecto, tras la anexión de Guayaquil el distrito llegó a estar dividido en tres departamentos: “Ecuador (Quito), Guayaquil y Cuenca: el territorio de estos tres departamentos comprendía lo que ahora es el Ecuador” (HH.CC., 1881, p. 63). Al día de hoy es dado decir, «lo que entonces era el Ecuador», pues, junto con Bolivia, los dos países sudamericanos sufrieron de una «traumatizante» amputación de sus originales territorios coloniales.

10.4.1 La ruptura con la Gran Colombia

Fueron varias las vicisitudes que precipitaron la desintegración de Gran Colombia, un tema que desborda los límites de este estudio. Sin embargo, cabe mencionar de forma muy sucinta que a partir de 1826:

Los asuntos de Colombia, de punto subieron á un estado pésimo: varios de los generales que había acompañado á Bolívar y Sucre, y recogido con ellos los laureles de Boyacá, Carabobo, Pichincha, Junín y Ayacucho, se rebelaron contra el Gobierno é introdujeron la guerra civil en Colombia. (HH.CC., 1881, p. 67)

La Gran Colombia se regía por la Constitución de Cúcuta, de vocación republicana. Bolivia, en cambio, se regía por un texto constitucional creado por el Libertador “en la que se consagraban principios antidemocráticos, tales como la presidencia vitalicia, la elección del vice-presidente por el Presidente, el derecho de sucesión, y otros más, ya impugnados y desechados en los congresos de Angostura y Cúcuta” (Uzcátegui: 1929, p. 61). El partido del Libertador en Colombia quería imponer la Constitución Boliviana, cosa que, como es natural, fue resistida por la oposición republicana. Para empeorar las cosas, hubo quienes llegaron a proponer un proyecto monárquico; traer un príncipe de Europa para gobernar en Colombia, y establecer una dinastía sucesoria. Incluso se habló de las pretensiones de Bolívar de ser coronado, cosa que realmente nunca estuvo entre sus intenciones. En cualquier caso, a que estos proyectos políticos que naturalmente colisionaban entre sí, se suman las apetencias de poder de los caudillos de los tres distritos colombianos. Finalmente, con Páez a la cabeza, Venezuela resolvió la separación el 24 de noviembre de 1829, y poco después el Distrito del Sur tomaría igual resolución.

Ahora bien, así como nuestros autores juzgan de manera distinta la incorporación a Colombia, otro tanto sucede respecto a su valoración del fin del ensueño panamericanista bolivariano. Entre quienes lamentan este desenlace, Cevallos y el texto de los HH.CC. se refieren en términos de «ingratitude» a la acción separatista promovida por los generales de Bolívar. Roberto Andrade (1899) va más allá y apunta que el general Flores: “Propúsose traicionar al Libertador, y á Colombia, y al efecto, el 12 de mayo de 1830 reunieronse algunos quiteños, á instigación de Flores y sus tropas y declararon que los tres Departamentos del Sur se separaban en aquel día de Colombia” (p. 70). Este pequeño pasaje de su texto resulta muy significativo, pues fue el primero de los doce puntos por los cuales varios peticionarios solicitaron al Consejo Superior de Instrucción Pública la retirada de su texto, puesto que a su entender “condena el que los ecuatorianos tengamos patria”. Semejante alegato se sustentaba en que: “Establecer que los ecuatorianos tenemos patria debido á una traición y darnos semejante fe de bautismo, sólo es concebible en un ciudadano desnaturalizado [...] Quizás para Andrade lo mejor sería que fuésemos aún dependientes de Colombia” (Flores Caamaño, 1911, p. 3). A continuación, Flores Caamaño enumera varias razones por las cuales la disolución de Colombia era inminente, cosa que incluso –sostiene– fue aceptada por el propio mariscal Sucre. Niega también la traición a partir de varias misivas que Bolívar envió a Juan José Flores, en las que le expresa gratitud por su fidelidad.

En todo caso, años más adelante un autor conservador como Moscoso (1921) también lamenta el cisma con Colombia, y señala el “mal ejemplo de la patria del Libertador” (p. 83) como causal de la separación, cosa que previamente fue señalada por Cevallos (1871), para quien: “otros departamentos, ciudades ó pueblos se

contagiaron de tan mal ejemplo, y sucesivamente los de Guayaquil, Ecuador, Azuay, Ismo, Magdalena y Zulia formaron también sus actas” (p. 164).

En la arista opuesta, otros autores ven la separación como un hecho inevitable y necesario, lo que además –afirman– se convenía con el sentir general de la población. Bruño (1915) por ejemplo, menciona que a los ocho años de creada la gran nación, se reunió una Junta de gobierno en Quito “consentida cuando no promovida por las mismas autoridades locales” (p. 70), en la que se resolvió lo previsto: “a saber: la separación del *Distrito del Sur*, para constituirse un Estado libre; dado que la época, los intereses del país y la mayoría de los habitantes, lo estaban exigiendo de CONSUNO”. En este mismo sentido se pronuncia Quevedo, quien además expresa que el único ligamen entre el Distrito del Sur y la unión colombiana eran el prestigio y la gratitud debidos al Libertador. En su exposición, trasluce claramente la idea de que el Distrito del Sur conformaba una nación con sustrato histórico previo, nación que se precipitó a ocupar el lugar que le correspondía en la cartografía sudamericana por derecho propio. Leemos:

Los Departamentos del Ecuador, Azuay y Guayaquil, esto es, el Distrito del Sur, ya por seguir el ejemplo que daba Venezuela, ya por la enorme distancia que les separaba de Bogotá, centro del Gobierno, ya porque eran muy débiles los lazos de unión existentes entre este Distrito y los del centro y Norte, y sobre todo, porque antes de la conquista y más particularmente durante la Colonia, había nuestro país, aunque con algunas alternativas, venido formando ya de un modo, ya de otro, un solo todo, base de un conjunto de pueblos que lentamente iban formando un núcleo nacional; por todos estos motivos, decimos, el Distrito del Sur manifestaba claras tendencias a separarse de la República Colombiana; mas la presencia de Bolívar al frente del Gobierno le mantenía unido. El único lazo de unión era el prestigio del Libertador y la gratitud a él [...] De aquí que cuando Flores (Juan José), General Venezolano de la Independencia, que hacía de Prefecto General del Distrito Sur en reemplazo de Sucre, llegó a saber que Bolívar abandonaba el mando, precipitó la separación de estos tres Departamentos, que era una necesidad política, para con ellos construir la República del Ecuador, como durante el coloniaje había formado la Presidencia de Quito. (Quevedo, 1915, p. 169)

En línea muy cercana con la exposición de Quevedo, Reyes también sostiene que el prestigio del Libertador era lo único que mantenía unida a Colombia, de suerte que cuando este abandonó el poder lo ímpetus por el autonomismo quiteño resurgieron incontenibles. En este escenario –afirma Reyes– incluso se llegó a hablar de la necesidad de «libertarse de los libertadores», y al efecto habrían circulado hojas sueltas en las que se manifestaba la conveniencia del autonomismo. En su representación, las causas sustanciales de la separación yacerían en el fondo de la historia y en la determinación de la geografía, sobre las que Quito habría fundido las bases profundas de su identidad nacional.

Finalizado su tiempo y retirado Bolívar del poder, se pusieron inmediatamente a flote los ímpetus nacionales, que no solamente habían sido indestructibles sino que habían sido más robustecidos aún y

estimulados durante el periodo de anexión [...] No fueran, pues, solamente influencias militares las que crearon los elementos de descomposición de la República de Colombia. Había algo más hondo y eran los motivos históricos y geográficos principalmente los que iban a decidir del porvenir de los nuevos estados; ya que desde las entrañas de la propia colonia habían venido forjándose los principios de unidades políticas, a merced no solo de cédulas reales sino también de influencias o imperativos de las limitaciones naturales emanadas de la Geografía. (Reyes, 1942, p. 190, 191)

De su parte, Uzcátegui (1929) manifiesta que entre las dificultades para la verdadera unión colombiana estaban la escasa presencia del gobierno central, cuya acción apenas se dejaba sentir en Quito “tan distante de la capital separada por la turbulenta y retardataria Pasto” (p. 57). Además, refiere que “El halago de una libertad absoluta [...] diferencias de carácter y hasta ambiciones personales determinaron los avances separatistas en los tres departamentos australes” (*Ibidem*, 68). Todas estas causales finalmente terminaron por liquidar la unión colombiana.

En suma, la unión con Colombia es vista por nuestros autores desde dos prismas distintos. Por una parte, los textos del siglo XIX dejan traslucir un cierto apego al ideal panamericanista de Bolívar, pues –aunque en muy pocas líneas– lamentan la disolución de la confederación y califican de traición la separación orquestada por los generales de Bolívar. Los textos del siglo XX, en cambio, de corte más nacionalista, representan la división en apego a la idea de que la nación quiteña se precipitaba inconteniblemente hacia su *natural* autonomismo. De entre todos los autores de este siglo, solamente el conservador Moscoso se refiere al «mal ejemplo» de Venezuela que fue seguido en Quito, mientras que Destruge, apenas llega a anotar el hecho de la separación, sin emitir juicio de valor alguno al respecto.

Reyes, en primer lugar, y tras él Quevedo y Uzcátegui, se presentan como los principales adalides del nacionalismo quiteño autonómico (más tarde, ecuatoriano). Con todo, al informar sobre las causas por las que las cuales se avecinaba la disolución colombiana, Uzcátegui subraya que en el Distrito Sur tuvo el acierto de sostener la unidad de la gran nación, por lo menos durante un tiempo prudencial, pues “[...] los quiteños soportaban con resignación tantos males y atropellos en atención a que la guerra con el Perú estaba sin resolverse y a que, en este trance, cualquiera desinteligencia habría sido fatal” (Uzcátegui, 1929, p. 57). Como veremos más adelante, tal decisión resultó ser sumamente acertada para los intereses territoriales del naciente Ecuador.

10.5 EL CONFLICTIVO CIERRE DE LA FRONTERA SUR

En los textos de Historia, Uzcátegui es el autor que con mayor profundidad aborda el problema limítrofe con el Perú; uno de los más urgentes y acuciantes en el Ecuador de su tiempo. Si la superficie del Ecuador actual es de 283.561 Km², el autor da entonces la cifra de 700.000 Km²; fácil resulta entender la profunda herida que la debacle del 41 imprimiría sobre la conciencia nacional. Siguiendo el modelo de Anderson, el mapa-logotipo que debieron acostumbrarse a mirar los ecuatorianos

tenía una profunda cicatriz que atravesaba la mitad del territorio⁷, cosa que naturalmente dolió mucho en el orgullo identitario de la nación. Uzcátegui inicia su exposición en la frontera norte, afirmando que el asunto limítrofe se ha finiquitado amistosamente por medio de tratados celebrados con Colombia. En cambio: “El límite sur, con el Perú, se mantiene hasta ahora indeterminado, por más empeños que se han gastado y por más que los antecedentes históricos son sumamente claros y precisos” (Uzcátegui, 1929, p. 206).

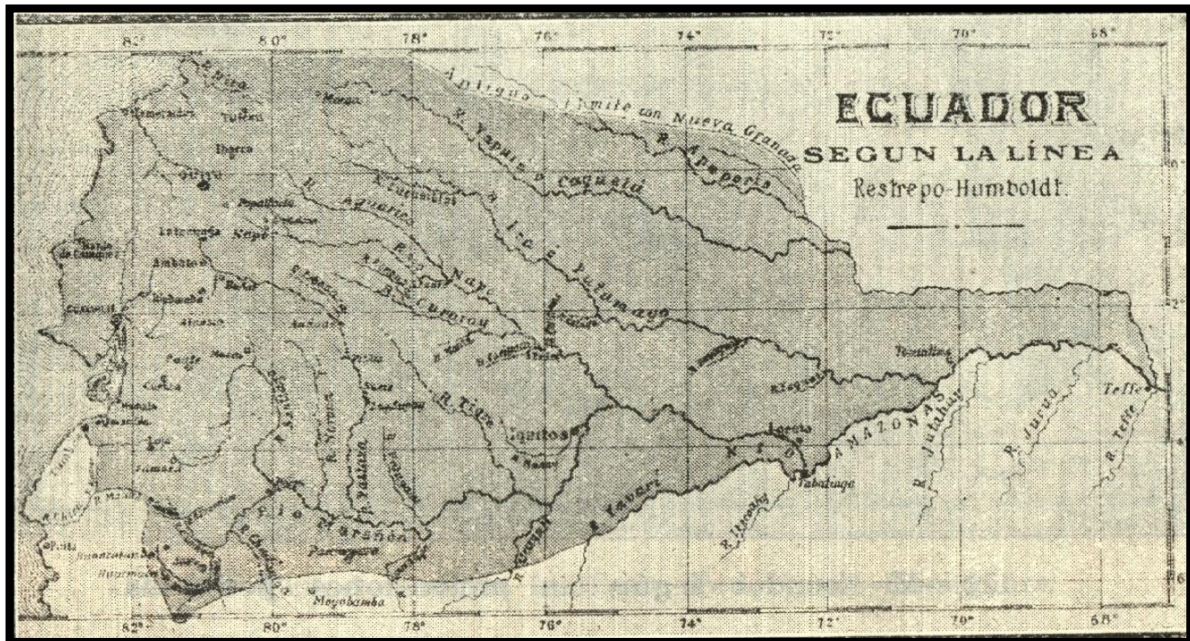
Los antecedentes históricos iniciaron en 1563 por la Cédula Real expedida por Felipe II, en la que se dispone la Creación de la Audiencia de Quito, cuya línea divisoria con el Perú tocaba los puntos de Paita, Piura, Cajamarca, Chachapoyas, Moyobamba y Motilones, “dejando expresa constancia de que le pertenecerían todas las tierras que se descubrieren en el Oriente, hacia el Atlántico” (*Ídem*). Refiere a continuación que a pesar de los cambios de jurisdicciones que sufrió la audiencia entre Lima y Nueva Granada, mantuvo su integridad territorial. Pero sin embargo:

En 1802, una nueva Cédula Real tomó territorios de las Audiencias de Quito y de Lima para crear un Obispado en Mainas, fomentar las misiones y defenderlas de los avances portugueses. En esta determinación intervino el ingeniero español Francisco Requena, quien pidió la segregación de los terrenos de la Audiencia de Quito; pero el Rey solo accedió para los efectos militar y eclesiástico. Cosa análoga ocurrió con Guayaquil que, por un tiempo, dependió de Lima, pero exclusivamente para la administración militar. Esta cédula trajo grandes trastornos, por su mal entendimiento como por varios abusos que se cometieron y nadie cumplió con sus disposiciones. El hecho es que hay constancia en muchos documentos de que el territorio afectado por la cédula de 1802 continuaba integrando la audiencia de Quito. Hasta 1820 llegaban documentos que prueban inequívocamente que Mainas, Quijos y Canelos pertenecen a Quito. (*Ibíd.*, 207)

El alegato contra la Cédula de 1802 parte de la limitada segregación de funciones que se hizo a la Audiencia de Quito sobre estas tierras, así como a la ineffectividad de la medida, puesto que *de facto* Quito siguió siendo el eje articulador de estos territorios. La evidencia de la nula efectividad de la fórmula territorial planteada por Requena fue la causa para que, en 1812, el Consejo de Regencia resolviese anular lo dispuesto por la Cédula de 1802, decisión que también fue confirmada por el rey en 1816, año en el que emitió una Real Orden por la que anulaba dicha Cédula. Por desventura para los intereses ecuatorianos, el *uti possidetis iuris* propuesto por Bolívar demarcaba los límites coloniales que sería base de las nuevas naciones en el año de 1810, es decir, dentro del corto periodo de diez años que –al menos en papel– duró la medida.

⁷ Hasta la firma de la paz con el Perú en 1998, los mapas ecuatorianos seguían representando el espacio nacional con los territorios amazónicos reclamados a dicha nación, cuya forma triangular se cerraba en la unión del río Amazonas con el Ambiyacu. De ese modo el país más que doblaba su superficie actual. La línea del Protocolo de Río de Janeiro se representaba en mitad del territorio con una línea entrecortada, que no podía ser pensado sino como una gran cicatriz de amputación.

Gráfico 45
El Ecuador según la línea Restrepo-Humboldt



Fuente: Emilio Uzcátegui,
1929

Gráfico 46
El Ecuador según las pretensiones peruanas



Fuente: Emilio Uzcátegui,
1929

En su pequeño texto, *Historia y Geografía del Oriente ecuatoriano* (1939), Reyes y Terán también acuden a argumentos similares a los de Uzcátegui, como el hecho de que la Cédula de 1802 hacia sustracción de territorios de la Audiencia de Quito predominantemente para asuntos relativos a la administración eclesiástica y misionaria, además de que la media nunca se llegó a practicar realmente. Pero a más de ello, nuestros autores también deslegitiman dicha Cédula recurriendo a un argumento *ad hominem*, al mencionar que la misma fue expedida por Carlos IV, “célebre por su incapacidad gubernativa y por su torpeza y abulia personales” (p. 23). Y en la propia Cédula mencionan la existencia de un “artículo estraño” (p. 25); se trata de aquel por cuyo medio se determina que los límites de la jurisdicción serán los puntos en donde los ríos, afluentes del Marañón, dejen de ser navegables. De ser así “y según lo interpreta el Perú, uno de los puntos de la línea divisoria debería ser la casaca de Agoyán, en las entrañas mismas de los Andes ecuatorianos” (p. 26). Inquietante posibilidad para Reyes, pues de ser así su natal Baños habría de quedar en plena línea de frontera con el Perú.

De alguna manera, el Perú también es descalificado al mencionar que de facto ha ido ocupando territorios de la Amazonía, aun antes de sacar a la luz la Cédula Real en 1853, además de mantener conflictos limítrofes con las demás naciones colindantes. En este escenario, sacan a relucir las «más altas virtudes» de la política ecuatoriana, pues “[...] en momentos de gravedad y peligro para el Perú, el Ecuador ha renunciado, con singular hidalguía, a toda colaboración o entente armada con los adversarios de ese país” (p. 28).

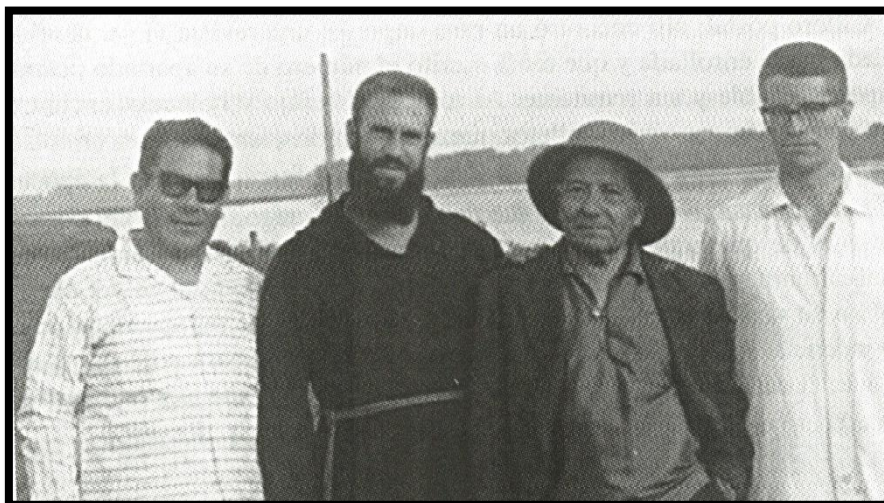
Reyes y Terán también argumentan los derechos históricos que le corresponden al Ecuador en la exploración y conquista de la Amazonía, un proceso que dio inicio el 8 de septiembre de 1838, cuando el capitán Gonzalo Díaz de Pineda, gobernador de Quito, organizó la primera expedición que trasmontó la Cordillera Occidental y llegó a la llanura amazónica pasando por faldas del Antisana. Un año después realizó la misma tentativa por la vía del Pastaza, sin alcanzar más allá de la región de Baños donde dejó establecido un primer asentamiento. La segunda expedición –la más importante– la organizaron Gonzalo Pizarro y Francisco de Orellana, en la que éste último y unos pocos hombres lograron por primera vez navegar hasta la desembocadura del río Amazonas en el Atlántico. Más adelante mencionan los nombres del capitán Diego de Vaca y Vega, Juan de Salinas Loyola, Pedro de Vergara y Gil Ramírez Dávalos, quienes acometieron la exploración y fundación de asentamientos en el sur de la Amazonía, partiendo desde los territorios meridionales de la Sierra. Reconoce en todo caso que “Estos centros de población y de colonización no prosperaron mucho. Pero significaron la posesión territorial y dominio militar y político de Quito” (p. 20).

Pero más adelante –y este es un segundo argumento– desde Quito se organizaron varias misiones evangelizadoras a tierras amazónicas, que lograron un establecimiento más sostenido, misiones que durante la mayor parte de la historia permanecieron bajo la dirección y control del gobierno y obispado de Quito. Los jesuitas ocuparon Mainas, a ambas orillas del Amazonas; los dominicos tomaron posesión de Quijos y Canelos; los franciscanos ocuparon los territorios a lo largo del Putumayo y del Napo, además de otras misiones que se asentaron en tiempos más recientes (Reyes mismo fue un

apreciado huésped de la misión capuchina en el Aguarico). Mencionan que todas estas misiones aproximaron la «civilización» a los pobladores de la región oriental.

Gráfico 47

Óscar Efrén Reyes (tercero de izquierda a derecha) con su hijo Byron (izquierda), en la misión capuchina de Aguarico, Amazonía



Fuente: Marta Reyes Torres, 2004

Otro argumento en favor de los derechos amazónicos del Ecuador apela a los documentos que se firmaron con el Perú en 1829 luego del triunfo de Tarqui, en los que se determinó que los territorios a la izquierda del río Marañón corresponden a Colombia, y que en apego a derecho pasaron a conformar parte del Ecuador tras la disolución grancolombiana. Uzcátegui (1929) se pronuncia. Anfiteón

Incorporado el Ecuador a Colombia, se exigió al Perú la devolución de Jaén y Mainas. Tras el triunfo de Tarqui se realizaron el Convenio de Girón y el Tratado de Guayaquil, en 1829, acordándose la línea Tumbes, Huancabamba, Marañón, por la cual corresponde al Ecuador toda la orilla izquierda de este río. El deslinde definitivo que debió hacerse, no tuvo efecto por la no concurrencia de los delegados peruanos. (p. 208)

Uzcátegui también menciona que la misma línea fue nuevamente reconocida en el Protocolo Pedemonte-Mosquera, firmado en Lima en 11 de agosto de 1830, documento que había permanecido oculto por muchos años. Con todos estos antecedentes: “[...] se ha pedido al Perú la ejecución del deslinde; pero, éste ha rehusado el arreglo, ha demostrado mayores pretensiones y hasta ha ocupado nuevas tierras, utilizando distintos medios” (*Ibíd.*, 209). A continuación, pasa revista a todas las negociaciones que se hasta la fecha se venían realizando, pero sin que en ninguna se lograra alcanzar un acuerdo concluyente⁸ (p. 209, 210, 211):

⁸ A este respecto, Reyes y Terán no hacen un recuento tan detallado con el de Uzcátegui, pero también menciona la Batalla de Tarqui como el punto en el que se resolvió el diferendo limítrofe.

- 1832 las conferencias Pando-Noboa: “fracasaron porque el Perú quiso mantener sus posiciones de hecho”.
- 1841 y 1842 las conferencias León-Valdivieso y Daste-Charun: “que tuvieron igual fin, en vista de que el Perú volvió a insistir sobre lo que hacía indiscutible el tratado de Guayaquil”.
- 1859 Convenio de Mapasingue: “entre el presidente Castilla del Perú y el general Franco del Ecuador”.
- 1887 convenio Espinosa-Bonifaz: “en Quito, y por él se somete al arbitraje el único punto pendiente en el tratado de 1829”.
- 1890 Conferencias García-Herrera: “el Ecuador cede considerablemente, pero el Perú exige demasiado y ambos países rechazan lo pactado”.
- 1904 a 1910: “se estudia en España el litigio; mas, para evitar una guerra inminente y desastrosa para los dos países, el árbitro creyó más conveniente no emitir su laudo”.
- 1904 Protocolo Menéndez Pidal-Valverde Cornejo: “es un pacto que deja las cosas en su estado actual, lo que se llama statu-quo, es decir, cada país conserva sus posiciones, mientras se arregle el asunto en definitiva. Además, se convino en retirar las guarniciones que tenía el Ecuador hasta el Aguarico y el Perú las que estaban entre Torres Causano e Iquitos”.

Desde la década en la que escribe, Uzcátegui menciona que se ha hablado de una fórmula mixta, en cuyo sentido trabajaron los ministros Aguirre Aparicio y Peralta. Se trataba de que cada país fijase las líneas de sus mayores aspiraciones y concesiones, dejando a arbitraje internacional la resolución sobre los puntos en que no se llegare a un acuerdo. Finalmente, Uzcátegui menciona que en 1924 se firmó el Protocolo Ponce-Castro entre los representantes de ambas naciones, por medio del cual se recurre a la mediación y el arbitraje de los Estados Unidos para tan delicada cuestión. En todo caso, nuestro autor entiende que:

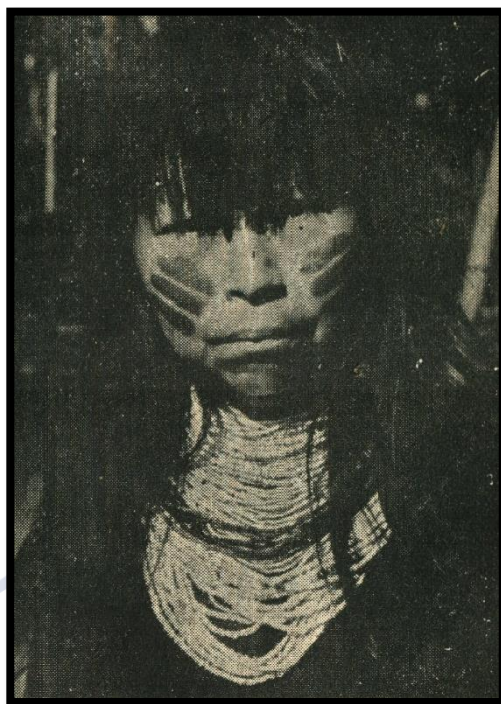
En fin de cuentas, el tratado de 1829 está en pleno vigor y en virtud de él y de los antecedentes históricos que acabamos de reseñar, al Ecuador le corresponden todos los territorios del Antiguo Reino o Presidencia de Quito; en los mismos términos que reconoció España su soberanía, en 1840 al celebrar el tratado de paz y amistad. El límite con el Perú, es, de consiguiente, la línea que sigue por los ríos Tumbes, Huacabamba y Marañón. (*Ibidem*, 212)

Uzcátegui manifiesta la necesidad imperante de poblar el Oriente y «ecuatorianizar» a su población, como el medio más eficaz para reafirmar los intereses nacionales sobre esta enorme y poco poblada región. La guerra de 1941, favorable al Perú, y la posterior firma del Protocolo de Río de Janeiro, en el 42, fueron el fatal desenlace a los intereses territoriales ecuatorianos, pues el país perdió la mayor parte de los territorios amazónicos que, desde hacía más de un siglo, se venían reclamando como parte de su heredad histórica.

En la representación de Reyes y Terán, la posibilidad de poblar el Oriente luce menos halagüeña. Refieren que las llanuras y los valles que se encuentran en las estribaciones y contrafuertes al pie de los Andes son las zonas más aprovechables de la

hoya amazónica, lugares donde en efecto se asientan la mayor parte de las poblaciones de colonos, pero

Gráfico 48
Una india YUMBA del Napo. Los tatuajes y la
larga gargantilla son los obligados adornos de la
mujer de la selva



Fuente: Reyes; Terán, 1939

[...] abatidas esas estribaciones, principia la uniforme llanura, que se confunde con el Amazonas, donde ni el clima ni la constitución del suelo permiten que el hombre arraigue: ése es el dominio de la naturaleza inhóspita que por hoy ni el Ecuador, ni el Perú, ni nación alguna podrán incorporar a la marcha del progreso y la civilización. (p. 46, 47)

En definitiva, la Amazonía se sigue representando como una gran utopía, en el mejor de los casos diferible a futuro. Sin embargo, ya desde la segunda mitad del siglo XIX el Perú empezó a trabajar en viabilizar dicha utopía, tomando posesión la región de Iquitos –punto accesible para ambas naciones por sus cursos fluviales– por iniciativa del presidente Ramón Castilla y fomentando su población desde la década de 1860.

Por último y pasando a otro autor, Andrade, en diferentes pasajes de su texto se refiere a los conflictos internacionales con las naciones vecinas. En estos episodios, encuentra motivos para atacar a algunos de los mandatarios y personajes contra los que se manifiesta opuesto, principalmente Juan José Flores. El imputar la culpa de los conflictos a la parte ecuatoriana fue otro de los motivos que sustentaron el pedido de retirar su texto de la enseñanza primaria, *a fortiori*, en un escenario de disputa internacional contra el Perú donde se debía evitar dar cualquier paso en falso.

Sobre la justicia ó injusticia de algunas de nuestras guerras exteriores, no es oportuno hoy hablar, máxime si dañando a un mandatario refluyen contra la nación en los efectos de su responsabilidad internacional. Tampoco vemos la necesidad de que los niños aprendan y repitan estas cosas, que podrían amenguar su naciente patriotismo. Los textos de Historia del Perú enseñan que éste siempre tuvo razón en sus conflictos, y así Chile y todos los pueblos de la tierra: inculcarles convicciones distintas sería escandaloso para sus habitantes. (Flores Caamaño, 1911, p. 2)

Descripción más que palmaria del rol ideológico y legitimador que cumple la enseñanza de la Historia. En fin; preocupaba a los peticionarios que un texto escolar que lleva en su portada un decreto oficial de aprobación, y que además servía a la enseñanza permanente, podría ser utilizado por la diplomacia peruana como arma jurídica y propaganda internacional contra los reclamos territoriales del Ecuador. En este caso, se trata de la manifestación de reclamo desde el *patriotismo conservador* contra un pretendidamente «desnaturalizado» y «apátrida» historiador liberal.

Empero, desde el *patriotismo liberal* la educación confesional también fue atacada por motivos similares. Así por ejemplo, en el Informe a la Nación de 1906, el Director de Estudios de la provincia del Azuay protesta por ciertas concesiones dadas a algunas órdenes religiosas, “que no se avienen con la dignidad nacional”, como una cláusula que determina que estas tendrán libertad para seguir sus métodos de enseñanza y escoger los textos, “pero en virtud de tan absurda autorización, las religiosas de cierto Colegio de Señoritas, se han servido hasta hoy de textos y mapas peruanos para la enseñanza de la Geografía Ecuatoriana⁹”. En suma, la manera cómo se enseñaba Historia y Geografía nacionales en las escuelas ecuatorianas fue una arteria muy sensible en el ámbito de las disputas territoriales, tanto de cara a los niños que las aprendían cuanto a los juicios de la diplomacia externa que las podría escudriñar. Este hecho en sí mismo nos demuestra del alto quilataje con el que se valoraban la Historia y la Geografía *enseñadas*; cartas de juego importantes para los intereses geopolíticos de una nación.

10.6 LEALTADES NACIONALES Y EL AZAR DE LA HISTORIA

En el tejido de relaciones históricas que la Presidencia de Quito estableció con otras naciones, hemos encontrado varias ambivalencias, como por ejemplo en los pros y contras con que se evalúa la dependencia de España, lo mismo que la adscripción a Colombia, máxime que a lo largo del relato histórico el nacionalismo quiteño se presenta con una constante y pionera vocación independentista. Las relaciones con el Perú, en cambio, poco a poco fueron tornándose menos ambiguas y escorándose cada vez más hacia el lado de la peruanofobia. Naturalmente, la actualidad de la disputa territorial hacía del *problema peruano* una amenaza presente en ese entonces, y la posibilidad –nada remota– de conflicto armado mantenía en constante pie de guerra a ambas naciones. Con todo, Cevallos matiza que fue el gobierno del Perú, y no sus pueblos, el que dio inicio a la disputa fronteriza. Reyes

⁹ (I.M.) (s/f) 1906, p. 79.

también emprende en esta línea interpretativa, y es el único autor que con cierta hondura (en su texto de 1931) evalúa el grado de lealtad nacional de los primeros ecuatorianos. Inicia su exposición argumentando que al momento de romper hostilidades¹⁰ no había nada parecido a un sentimiento de odio entre ambas naciones.

Rigurosamente, la crítica histórica no ha llegado a precisar que esta guerra fuera una consecuencia de feroces odios o animadversiones internacionales. Ni en Perú ni en los pueblos de Colombia, se registraba o comprobaba rencor popular alguno. Todavía más: en los pueblos del sur de Colombia no se ocultaba una decidida repugnancia por esta guerra. (Reyes, 1931, p. 60)

Apunta asimismo que, de los ejércitos en disputa, compuestos por un heterogéneo grupo donde se confundían ecuatorianos, peruanos, venezolanos, granadinos, irlandeses, ingleses, españoles y franceses “[...] no se extraía, seguramente, sobre el asunto de fronteras, una gran suma de convicción que fuese verdadera y fuerte. En cambio, podría brotar de allí todo un raudal de glorias y epopeya” (*Ibidem*, 67). Es decir, el patriotismo no era el móvil que animaba la defensa de las fronteras, y en los propios pueblos que eran blanco de las disputas las opiniones andaban divididas. La posición peruanófila, que a decir de Cevallos era minoritaria, al parecer no lo era tanto en determinados territorios meridionales. En este sentido, Reyes (1931) apunta que cuando los colombianos llegaron a Saraguro.

El general Urdaneta hizo destruir en el acto los cañones, quemó los almacenes y víveres e incendió la población de Saraguro, cuyos habitantes habían demostrado franca y entusiastamente su peruanofilia. Este último acto salvaje de Urdaneta (lo) han condenado enérgicamente nuestros historiadores, por inhumano. Además, peruanófilos no solamente había – por aquel tiempo de confusión y terrible capricho anexionista –, en esa población de Saraguro, sino también en Cuenca, Loja, Guayaquil, y en los pueblos de Santa Elena, Daule, Machala, etc.; peruanófilos que estorbaron, por algún tiempo, la unificación nacional de esa parte de la Gran Colombia. (p. 70, 71)

En definitiva, en aquellos primeros tiempos no existía un sentimiento cristalizado de identidad nacional, ni una trama de lealtades y devociones patrias (que con el tiempo, se volverán «sagradas»), contra las que vil, traicionera y desnaturalizadamente arremetió el cuencano Mariscal La Mar, héroe de Ayacucho. La Mar era uno más entre los muchos peruanófilos que por entonces se mostraban partidarios de la anexión al Perú. Por lo demás, la opinión generalizada en los pueblos era bastante fluctuante, por lo que mientras Guayaquil se encontraba en manos peruanas “muchos de los pueblos comarcanos se pronunciaron por el Perú, seducidos por traidores; de manera que los conflictos subieron de punto cada día” (Destruge, 1915, p. 109). En todo caso, el juicio de «traidores» que pesa sobre algunos grupos y personas particulares, como el Mariscal La Mar, o incluso pueblos enteros (ha sido punto común motejar a los cañaris de «traidores» por el apoyo que brindaron a Wascar y más adelante a los españoles, lo mismo que a los pastusos, en Colombia, por su manifiesto realismo) adolece de

¹⁰ En la inicial disputa de 1829, que concluyó con la Batalla de Tarqui.

anacronismo, pues es emitido desde el prisma de personas que ya nacieron y sufrieron un proceso de socialización en entidades nacionales más sólidas, donde a diferencia de los primeros tiempos ya existían un sentimiento de identidad y de pertenencia nacional más consolidado.

Por otra parte, cierto es que la Real Audiencia de Quito traía ya ciertos elementos de nacionalismo que se fueron gestando a lo largo de los casi tres siglos de la colonia (los colombianos, y luego los primeros ecuatorianos nunca oyeron hablar del Reino de Quito, ni de los shyrís), elementos que generaron un cierto sentido de pertenencia y de identidad. Sin embargo, frente al tablero geopolítico que por entonces se empezaba a armar en Sudamérica, muchos calcularon sus intereses económicos y políticos más inmediatos a la hora de tomar partido. Respecto de este punto, Silvia Palomeque (1990) determina que por entonces existía un dinámico circuito de intercambios de mercancías y materias primas entre Guayaquil, Cuenca y Loja con el Perú, y por intermediación de Lima, con el resto del continente y de Europa. La ruptura de dicha red comercial por el tendido de la frontera con el Perú, en efecto, condujo a la depresión económica del austro ecuatoriano, que en el caso de Cuenca, solo empezó a encontrar algún alivio a partir de 1845, que es cuando una política de reactivación comercial fomentó la elaboración y exportación de los sombreros de paja toquilla; los célebres y mal llamados «Panama Hats». El refuerzo de circulación comercial interna también vino en alivio de la difícil situación. Se entiende por tanto que no era en la «traición» sino en sólidas bases estructurales sobre las que se asentaba buena parte la peruanofilia de entonces.

Sin embargo, más que de distancia y oposición entre los territorios de la antigua Presidencia de Quito, las disensiones tenían que ver con la adhesión a los dos grandes «imperialismos» (como los llama Reyes) de Colombia o del Perú. Así pues, la presión de ambos «imperios» coartaba las posiciones autonomistas que —como hemos visto— tenían amplio apoyo en Guayaquil y en Quito, y obligaron a tomar partido por uno de ellos. Resulta revelador observar que al disolverse la Gran Colombia, los territorios de la Audiencia de Quito no se dispersaron entre Colombia y el Perú, al contrario, la idea de formar una nación propia fue acogida de manera entusiasta en los tres Departamentos del Sur. En líneas generales, los partidos colombianistas y peruanistas perdieron peso y no volvieron a presentarse como una opción plausible a escoger. El autonomismo que fuera tan característico en el pasado de Quito y que resonó con fuerza en Guayaquil tras la jornada del 9 de octubre, fue la alternativa hacia la que finalmente se volcaron los acontecimientos.

Este desenlace da lugar a una interpretación del devenir histórico según la cual el Ecuador se precipitó hacia su lugar natural entre los países sudamericanos, a ocupar el espacio que la historia le había asignado por derecho propio. Esta visión finalista aparece efectivamente en nuestros textos, y connota la idea de un tiempo ontológico en el que nuestra nacionalidad siempre estuvo, está y estará allí, por encima de los efímeros asuntos humanos de cada tiempo, sobreviviendo a aquellos que alguna vez atentaron contra su integridad.

De cualquier forma, si nos abstraemos de dicha noción, los relatos también nos conducen a una cierta consideración sobre la contingencia de la historia: ¿qué habría

pasado si San Martín se adelantaba a Bolívar y anexaba Guayaquil al Perú? ¿Cuál sería ahora la nacionalidad de los guayaquileños, cuencanos y lojanos si la suerte de las armas hubiese sido favorable a La Mar? Lo cierto es que más allá de los discursos ideológicos de la historia, el azar y la contingencia de los asuntos humanos tuvo mucho que ver en la conformación de los Estados nacionales modernos. Las referencias directas a las lealtades divididas de los ecuatorianos, con un palmario ejemplo de peruanofilia en Saraguro, no solo alimentan la noción de que la historia pudo haber tomado por otro camino, sino que además comprometen aquella construcción ideológica referente a un nacionalismo atemporal y eterno. Por eso quizá, aparte de Reyes, los demás autores prefieren ocultar o minimizar este asunto, dedicándole apenas mínimas referencias. Al fin y al cabo, uno de los principales dispositivos de la historia de las naciones y sus identidades opera en arreglo con la conocida sentencia de Renan (1882): “Ahora bien, la esencia de una nación consiste en que todos los individuos tengan muchas cosas en común, y también en que todos hayan olvidado muchas cosas” (p. 4).

En cualquier caso, si Reyes aborda directamente el tema de la débil lealtad nacional de los primeros ecuatorianos, no es que haya sido un autor iconoclasta, opuesto quizá a los nacionalismos, puesto que del nacionalismo ecuatoriano él fue uno de sus importantes cultores a través de sus influyentes obras escolares. Su rigor de investigador y su honestidad intelectual seguramente tienen que ver con la presentación abierta que hace de los hechos. Eso no le resta su conocido patriotismo ni tampoco significa que fuese un hombre estoico, carente de pasiones; es curioso que todos estos relatos recogidos en su texto de 1931, desaparecen en el segundo tomo su máxima obra, la *Breve historia general del Ecuador* concluido a inicios de los años cuarenta, vísperas de la traumatizante amputación territorial que sufrió el país, y que en medio de “Un proceso de ocupación creciente de las tierras amazónicas por parte del Perú, iniciado en 1935, (que) había reactivado el conflicto fronterizo” (Terán, 2015, p. 152). Los eventos de este periodo exacerbaban todavía más el nacionalismo ecuatoriano, y de ahí en más, la historiografía nacional parece mostrarse nada dispuesta a hacer ninguna concesión.

11. La formación política del Estado y sus actores

La creación de la República del Ecuador como Estado independiente no bastó para consolidar la unidad de la nación. El proceso para reafirmar los sentidos de la nacionalidad ecuatoriana pasó por la acción de varios sujetos y actores sociales, de entre quienes los autores de nuestros textos escolares de historia ponen especial énfasis en la figura de los presidentes, militares y políticos que tomaron medidas en este sentido, y también en la aquellos que de alguna manera y al contrario –entienden– supusieron un obstáculo al proyecto de reafirmación nacional.

Aunque los distintos autores están relativamente de acuerdo a la hora de identificar a quienes consideran artífices, por una parte, y retardatarios, por otra, del proceso de construcción nacional, los juicios varían cuando de determinar el modelo normativo de la identidad nacional se trata. Desde la perspectiva conservadora la formación del *ethos* ecuatoriano debía descansar sobre las bases tradicionales de la jerarquía y la religión; mientras que en la lente de los liberales las cosas se veían de distinto modo, pues su propuesta pasaba por la renovación del ser nacional a partir de referentes laicos y finiseculares.

En este último capítulo abordaremos los hechos relativos al periodo republicano, hechos que en distintos momentos testimoniaron y en los que hasta participaron nuestros autores. En muchos de los sucesos del periodo vemos que se repiten algunos esquemas de las etapas anteriores: la oposición de nacionales contra extranjeros; la «superioridad» de unos grupos étnicos sobre otros; las crisis de disolución internas y externas; las amenazas fronterizas; las disputas políticas por el poder; y la construcción de héroes y antihéroes. Dentro de estos mismos márgenes, las luchas políticas e ideológicas fueron adquiriendo mayor intensidad a medida que avanzaba el periodo republicano: la hegemonía conservadora empezó a ser disputada por el ascendiente liberalismo, que se hizo con el poder al finalizar el siglo XIX. En este escenario, la misma identidad nacional llegó a ser un terreno en disputa, todo en función del proyecto de sociedad de cada uno de estos bandos, y cuyo centro de gravedad –en un primer momento– jalonaba hacia la cuestión religiosa. Pero como veremos en este capítulo ya de cierre, poco a poco el asunto religioso fue perdiendo peso, y la cuestión social y económica empezó a ocupar el centro del debate.

11.1 ALGUNOS ELEMENTOS DEL MODELO DE NACIONALISMO CRIOLLO

Tras bastidores, los autores de textos escolares parecen tener presente la noción de que “En el Estado moderno, el liderazgo debe ser prerrogativa de una minoría; se trata de una característica inexorable de los tiempos modernos” (Giddens, 2002, p. 26). Desde los tempranos tiempos coloniales vemos ya perfilarse este modelo *aristocrático* de liderazgo nacionalista. Por ejemplo, respecto a la Revolución de los Encomenderos, Reyes (1938) hacía apología del nombre del conquistador Pedro de Puelles como “uno

de los primeros propugnadores de la emancipación política” (p. 164). Otro tanto Quevedo (1931) sobre la figura de Gonzalo Pizarro quien se dispuso a luchar “[...] contra el Virrey y si era necesario hasta contra la misma España y proclamar la libertad de estas tierras” (p. 97). Empero, pocos párrafos atrás (p. 96) el autor menciona cuál era el trasfondo de esa lucha:

Mas la corte de España [...] nombró virrey a Blasco Núñez de Vela y le mandó con nuevas ordenanzas y leyes para organizar estos países y especialmente para contener los desmanes de los conquistadores sobre la raza india, desmanes que con rasgos enérgicos y vivos colores daba a conocer por la prensa y la palabra Fray Bartolomé de las Casas.

Con mucho, la libertad (término siempre dialéctico, polisémico y conflictivo) de los conquistadores y los criollos, señores de la tierra, era la libertad para someter a los indígenas a su servicio. Las Leyes Nuevas venían a limitar esa «libertad» y son parte del preludio del nacionalismo criollo quiteño. Y no es que los autores que estudiamos hayan sido «pensadores aristocráticos», pues todos condenan la explotación al indio – Le Gouhir la matiza y minimiza– y en su mayor parte dejan traslucir «tendencias sociales» en sus textos. Sin embargo, son subsidiarios de la idea del progreso que debemos a España y, como derivación de ella, de la legitimidad del liderazgo del nacionalismo criollo, «prerrogativa de una minoría», como el único modelo realmente viable hacía un nacionalismo ecuatoriano fuerte y vigoroso.

Reyes y Uzcátegui, ambos de adhesiones y simpatías liberales y socialistas, llaman la atención sobre una contradicción al interior del grupo de criollos que se levantaron contra la autoridad de España el 10 de agosto de 1809, contradicción en la que nos es posible identificar el ADN aristocrático del primer movimiento nacionalista. Leemos:

Una minoría –entre la que cabrían anotarse al doctor Ante, y Juan de Dios Morales y a los Ascázubi–, era republicana. Pero la mayoría, principalmente los condes y marqueses, no aportaban más que su voluntad americanista, o su patriotismo quiteño; aunque sin renunciar a sus sentimientos monárquicos. Estos últimos, desde luego, que predominaban, impusieron el sello a la revolución. (Reyes, 1938, p. 351)

Como constituían la Junta muchos nobles y acaudalados, lo más culto y selecto de la época, resultó que entre ellos había algunos realistas convencidos y otros que, sintiendo horror a las violencias, impedían una acción eficaz. (Uzcátegui, 1922, p. 20)

Es decir, si bien la Junta Suprema de Gobierno de Quito era la heredera directa del pensamiento ilustrado quiteño de fines del siglo XVIII –uno de cuyos pilares fuertes era el republicanismo– en su interior eran mayoría los aristócratas, quienes, por su naturaleza «cortesana» –por llamarlo de alguna manera– se mostraban adictos al monarquismo y a los beneficios, cuando menos simbólicos, que sus títulos les procuraban. Pero al mismo tiempo, tenían ya conciencia de las limitaciones que el monarquismo peninsular les imponía, colocando un techo a su poder y a sus aspiraciones de ascenso social por el simple hecho de haber nacido en cuna americana.

Si en un primer momento los monárquicos se adhirieron a la causa de los intelectuales del proceso, en el propósito de fingir reconocimiento al gobierno de Fernando VII para luego declarar la independencia total, lo hicieron así no sin resquemores y remordimientos. De ahí que cuando estallaron las contradicciones y se presentaron los reveses volvieran a su «lugar natural», como lo demuestra el caso del conde Juan José Guerrero, segundo presidente de la Junta, quien de inmediato restableció en el poder a Ruiz de Castilla. Ni remotamente pudo este movimiento aristocrático convocar al pueblo llano de la Audiencia de Quito. Con la segunda Junta, no obstante, el escenario se presentó distinto:

Había ya entre ellos, indudablemente, elementos de una derecha y de una izquierda políticas. Pero se impuso el criterio de mayoría, o de derecha —que era, a la vez, criterio de sector social predominante—, y él dio sello particular al movimiento [...] Mas al ingresar la segunda Junta de Gobierno, el monarquismo y el fernandismo ya no pasaron sin críticas. Aún más: ya no se concibieron las medias tintas políticas dentro del momento histórico del país, que requería de actitudes desembozadas y terminantes; y se procedió a un antiespañolismo crudo, como aquel de 1765, durante la sublevación contra la aduana y los estancos. (Reyes, 1939, p. 376)

La opción republicana frente al monarquismo ganó peso durante este segundo periodo, con lo cual el movimiento independentista logró convocar mayores adhesiones. Ya en tiempos republicanos, la convicción sobre la primacía del liderazgo de una élite minoritaria también es avalada por los pensadores socialistas, pues, dentro de su complejo instrumental teórico, la progresión de la historia debía seguir los pasos del manual marxista: era necesario permitir a la naciente «burguesía» edificar la nación, antes de que el «proletariado» asaltase el poder e impusiese su dictadura, culmen del devenir histórico del *zoon politikon*. Belisario Quevedo es, entre nuestros autores, en quien más claramente se identifica esa noción.

La concepción filosófica de la historia de Quevedo, uno de los fundadores del socialismo ecuatoriano, aparece nítidamente en su obra póstuma *Sociología política y moral* (1923) y ciertamente es extrapolable a las ideas motoras que animan el discurso de su texto escolar. Su visión es claramente teleológica: la historia se dirige inexorablemente hacia un fin predeterminado, pero antes de alcanzarlo, debe primero transitar por una serie de pasos previos, progresivamente concatenados entre sí. Saltarse cualquiera de ellos o incluso buscar acelerar los acontecimientos sería cometer un grave error. Roig (2013) recoge, *in extenso*, los siguientes párrafos del texto de Quevedo, en los que se traza parte del itinerario a seguir:

No se puede hablar de lucha a muerte a la burguesía naciente, porque con ella se mata el germen del socialismo. Sin la tesis de la burguesía no se forma la antítesis del proletariado, para emplear términos de Hegel. Al contrario, es preciso que los ricos se enriquezcan más, que asciendan más a la cima alejándose de la llanura donde vegeta la multitud desheredada, que el capital se vuelva más grande y más soberbio, que el industrialismo lo cubra todo, que la máquina expulse de su taller al obrero, que el sistema capitalista del salario agote todas sus formas posibles. Es preciso que el régimen burgués despliegue todo el programa de su existencia, que se

desarrolle y madure hasta donde su naturaleza lo permite, que acelere su vida y se precipite en la decrepitud y en la vejez (p. 160) Es necesario – dice– que las masas populares se retuerzan doloridas y sensibles bajo el eterno aguijón de la necesidad y busquen intencionadamente los medios de satisfacerla y los busquen inútilmente en el vacío, enrarecimiento de recursos creado por la máquina social, para que suene en cualquier pueblo la hora del socialismo [...] Nuestras muchedumbres ¡loado sea Dios! Todavía reciben agradecidas el puñado de maíz y su salario de veinte centavos. (p. 164)

Es decir, es necesario permitir que las clases dirigentes jueguen su papel histórico y acumulen para sí en detrimento de las grandes masas (con lo que cavan su «propia fosa»); con ello, exacerbarán las contradicciones (entre trabajo y capital) hasta el punto en el que finalmente lleguen a estallar, dando paso al advenimiento del socialismo. En este sentido, Roig llama la atención sobre la oposición de Quevedo al «evolucionismo apurado o acelerado», lo que en último término conduce a su notable postura antirrevolucionaria; lo único que a la generación de su tiempo le cabía hacer era esperar, paciente y resignadamente, a que la historia desplegara su lógica y acumulase sus contradicciones, paso a paso, pues llegado el momento oportuno los eventos se precipitarían por sí solos. Como es característico en él, Quevedo afirma que esta progresión se puede determinar a través de medios científicos y no metafísicos y especulativos, pues se trata de la descripción de las fuerzas que son espontáneas e internas al desarrollo de la historia (cuando en realidad, son lo más metafísico que tiene el marxismo).

En el decurso de lo anterior podemos identificar la justificación del hecho colonial como una etapa necesaria en la progresión histórica del nacionalismo ecuatoriano. El arribo de los españoles nos legó “[...] la sangre, la lengua, la religión, las artes, las ciencias y las costumbres de un pueblo altamente culto” (Quevedo, 1915, p. 23), lo cual fue un primer paso para superar la ancestral «penumbra de la barbarie». Paso seguido, los criollos, en cuanto herederos directos de la cultura de una «raza superior», eran los llamados a vivificar el proyecto nacional y completar la labor civilizadora; para ello se debía permitir su conversión en clase burguesa, a cuya sombra debería desarrollarse toda una clase proletaria. Luego y como culmen de este decurso vendría el tiempo de la igualdad social en arreglo con el recetario marxista. Cabe indicar que la independencia significaba dar un paso más allá en este proceso, pues aunque el rol histórico jugado por España fue muy importante, en Europa había ya otros referentes «mejor logrados» de progreso a imitar. En este sentido, Roig apunta que nuestro autor identificaba dos tipos de egoísmos: uno «valeroso e inteligente» que permitió grandes renovaciones y avances; y otro «egoísmo raquítrico» de cuño colonial, que es el que se sustenta en la explotación rutinaria y estancada, sin visos de progresión comercial, tecnológica e industrial.

Antes veámos los dos tipos de individualismo que Quevedo identifica en su texto escolar; el «positivo» de los ingleses y el «negativo» de los españoles, los cuales, evidentemente, van de la mano con los dos egoísmos que apunta en su obra sociológica. Por lo demás, mucho le preocupaba a Quevedo “la existencia de una burguesía débil, que no se ha desarrollado en todas sus potencialidades y, por otro lado, consecuencia

directa de esto, la inexistencia de un proletariado” (Roig, 2002, p. 163). En este sentido, la naciente burguesía ecuatoriana debía superar ciertas rémoras del pasado colonial, como por ejemplo el echar mano de misas y rogativas –propias del *ethos* barroco– frente a los problemas, antes que acudir al propio esfuerzo personal; recuérdese que si bien Quevedo justificaba la importancia de la religión en el desarrollo histórico, al mismo tiempo apuntaba que esta etapa había sido ya superada.

11.2 EL INICIO DE LA VIDA NACIONAL INDEPENDIENTE: EXTRANJERISMO Y MILITARISMO

Sin mayor hondura analítica –con la sola excepción de la obra de Reyes– nuestros textos se refieren a los «cuartelazos» como uno de los grandes problemas que aquejaron a la naciente república, a lo que al unísono suman el «agravante» de que durante el gobierno del venezolano Juan José Flores, primer presidente del país, dicho dominio además de militar también haya sido extranjero. En efecto, Flores se rodeó de muy pocos colaboradores ecuatorianos, pues como recuerda Reyes (1932) en el país y en el ejército mandaban venezolanos, irlandeses, ingleses, franceses y españoles. En su texto de 1942 el autor halla extraño que cuando “[...] el antiquísimo Reino o Presidencia de Quito reasumió su soberanía” haya quedado enseguida ligado “con un floreanismo decidido y radical” (p. 206). Y más extraño todavía le parece que hombres insignes de la propia revolución nacional de la talla de “José Joaquín Olmedo, Vicente Ramón Roca, José Fernández Salvador, Antonio Ante, Manuel Matheu, y varios otros”, hayan apoyado decididamente la elección del general Flores.

Entre la oposición al gobierno floreano destacaron los miembros de la sociedad «El quiteño libre», cuyo órgano de expresión era el periódico homónimo. Nuestro autor remarca que en el corazón de dicha sociedad “El núcleo era nacionalista, antimilitarista y anticolombiano. Unos pocos años antes, sus mismos componentes se habían distinguido como antibolivarianos de corazón” (*Ibidem*, 227, 228). Con todo, Reyes no deja de llamar la atención sobre la paradoja de que uno de los principales miembros de la sociedad fuera un inglés, Francisco Hall, liberal convencido y combativo que llegó a Quito recomendado de Jeremías Bentham –el reconocido filósofo liberal utilitarista– a Bolívar, a quien luego se mostró opuesto por considerarlo un gobernante autocrático y de tendencias conservadoras.

Con la intermitencia de cuatro años (1834-1838) en que gobernó el guayaquileño Vicente Rocafuerte, antiguo opositor al gobierno y luego su aliado, el dominio floreano se extendió durante tres lustros; desde la fundación del país en 1830 hasta la llamada «Revolución Marcista» de 1845 (por iniciar en marzo, el día 6). Desde enero de 1843, al final de su segundo mandato, Flores se hizo reelegir presidente e intentó perpetuarse en el poder a través de una nueva Carta Magna que fue sancionada por una asamblea de incondicionales, y a la que la oposición dio en llamar «Carta de la Esclavitud».

A través de la nueva Constitución el gobierno pretendió dilatar su mandato al periodo de ocho años, mientras que reducía la frecuencia de reuniones del congreso a tan solo una vez cada cuatro años. La oposición –a cuyas filas regresó Rocafuerte– estalló enseguida: “*A partir de 1843, se manifestó contra Flores una fuerte oposición, y el 6 de marzo de 1845, estalló la revolución en Guayaquil*” (Bruño, 1915, p. 75).

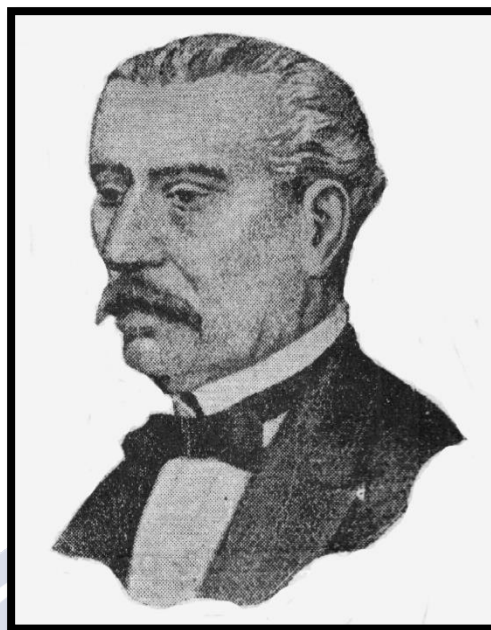
Flores se hizo fuerte en su hacienda «La Elvira» de Babahoyo, pero tras largos y sangrientos combates con suerte dividida para ambas partes, el caudillo venezolano finalmente debió capitular. A estos efectos se firmó un tratado en la hacienda «La Virginia», por el que Flores se comprometía a alejarse del país durante dos años mientras se reformaba la Constitución. La Revolución Marcista de 1845 es el episodio en el que Pedro Fermín Cevallos (por «prudencia») resolvió poner punto final a su relato, tal como hemos apuntado en su momento.

Para Reyes, esta revolución representa la apoteosis del nacionalismo ecuatoriano: “El marcismo significó, por tanto, estas tres cosas, fundamentalmente: espíritu nacionalista combativo, o sea cierta xenofobia política; civilismo, en contra de la preponderancia militar; y un antifloreanismo personalista, implacable y agresivo¹” (*Ibidem*, 255). En todo caso, el civilismo no terminó por ser completo, pues poco después pasó a dominar “el militarismo nacional –sustituto del militarismo extranjero– pese al heroico marcismo civilista de 1845”. Más completa habría sido la victoria del «espíritu nacionalista», cuestión que también subraya en su texto de 1932 al señalar que el pronunciamiento antifloreano “era el grito de la segunda independencia” (p. 165). De manera coincidente, Uzcátegui (1929) también manifiesta que la Revolución Marcista se “[...] conceptúo como un renacimiento de la República, contándose los años de la libertad, a partir de 1845” (p. 100), a la vez que califica al gobierno de Vicente Ramón Roca, sucesor de Flores, de nacional, republicano y democrático. Para ambos autores la Revolución Marcista es conceptuada como el punto de partida del nacionalismo ecuatoriano, ya inaugurado el periodo republicano.

Tras la victoria sobre Flores se inició el periodo de los gobiernos marcistas, entre los que destaca la magistratura del general José María Urbina por cuanto su administración estuvo signada por algunos destellos del incipiente liberalismo que lentamente iniciaba su andanada en el país. La Carta Magna del urbinismo de 1852 deja ver los primeros avances en este sentido:

Esta Constitución es notable por haber proclamado la emancipación definitiva de los esclavos, quedando por consiguiente, abolida la esclavitud de la raza negra, y también, por haber establecido, por primera vez en nuestro país, las elecciones populares y directas para determinar representantes de la Nación y Presidente de la República. (Quevedo, 1915, p. 181)

Gráfico 49
José María Urbina



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

1 Antes hemos visto que la «xenofobia política» a la que Reyes hace referencia apuntaba también (¿sobre todo?) contra los soldados negros que se establecieron en el Ecuador con las guerras de la independencia.

Con varios de los esclavos libertos, Urbina, representante del naciente militarismo nacional, formó el famoso batallón de los Taura, su guardia personal. La Convención del 52 también “decretó la expulsión de los jesuitas y expidió otros decretos liberales” (Andrade, 1899, p. 85). En Reyes, esta manifestación de anticlericalismo se juzga positivamente como una de las primeras semillas del liberalismo ecuatoriano, cosa que en cambio es condenada por el conservador Leonardo Moscoso (1922):

La misma Constituyente decretó también la abolición completa de la esclavitud; pero bajo la obsesión de un fanatismo anticlerical incalificable y presionada por el Gobierno de Nueva Granada, decretó la expulsión de los beneméritos religiosos de la Compañía de Jesús, que fueron brutalmente sacados de su domicilio y escoltados hasta la frontera del Sur, *alegando que se hallaba en vigencia la Cédula de Carlos III.* (p. 112)

Urbina –dice Reyes (1942)– es el primer representante del militarismo nacional, fenómeno que desde entonces iría en ascenso en la vida republicana del Ecuador. En otras palabras, la lucha de 1845 dio fin al extranjerismo, mas no así a la oposición entre militarismo y civilismo, cuestión que con Urbina no hacía más que renacer.

Sin embargo, hay algo más trascendente todavía en la vida nacional del Ecuador, que aparece con la llegada de este hombre al poder: la inauguración, como componente orgánico de la política ecuatoriana, del militarismo propio –sustituto del extranjero–, ¡que ya se creyó extirpado con Flores y sus negros, en nombre del civilismo, en el año de 1845. (Reyes, 1931, p. 176, 177)

Así, el militarismo de Flores era conservador o tradicionalista, católico y sin prevención anticlerical y sin hostilidades de xenofobia, por lo mismo que él era extranjero. El militarismo de Urbina aparecía, en cambio, antieclesiástico y xenófobo, en sus aspectos principales. (Reyes, 1942: 257, 258)

Con todo, no tan «xenófobo» como para mantener la abyecta esclavitud de los afrodescendientes, hecho que le valió a Urbina la oposición de los terratenientes y hacendados, toda vez que la medida de manumisión de los esclavos vino también aparejada con el cobro de un impuesto especial destinado al efecto. En esta representación de Reyes, es palmaria la manara cómo la dicotomía «nosotros-los otros» opera en tanto factor de identidad, en virtud de la cual y sin ningún rubor se apela directamente a la xenofobia como medio de afirmación de la propia pertenencia nacional.

El general Francisco Robles, sucesor e íntimo amigo de Urbina, avanzó algunos pasos más allá en la redención de otro sector relegado de la población ecuatoriana: “Durante su administración, el Congreso (1857) abolió el impuesto llamado de capitación que, desde la colonia pesaba sobre los indios, consistente en una suma que debía pagar cada indio por el sólo hecho de pertenecer a la raza aborigen” (Uzcátegui, 1929, p. 106). Robles enfrentó la violenta oposición de los sectores conservadores y civilista, a lo que se sumó la crisis internacional debido a la invasión peruana al puerto

de Guayaquil. En su momento, Urbina trató de pagar parte de la deuda inglesa haciendo concesiones a los acreedores ingleses de tierras en la Amazonía, frente a lo cual el presidente peruano, Ramón Castilla, protestó en nombre de su nación que consideraba suyos dichos territorios.

Así las cosas, en 1859 Robles debió confrontarse con varios frentes abiertos de combate: uno interno y otro en las fronteras: “El Perú nos amenazaba, Colombia presentaba reclamos y corría también el rumor de que el gobierno pretendía enajenar las islas del Archipiélago” (Moscoso, 1922, p. 115). Finalmente, Urbina y Robles, derrotados, se vieron compelidos a partir al exilio. El país quedó dislocado y en serio peligro de ver afectados sus intereses territoriales, y aun su propia existencia como conjunto nacional unitario.

En Guayaquil el general Guillermo Franco pactó con el mariscal Castilla, y con el sostén de las fuerzas peruanas se alzó con el poder. Pero, “Mientras el general Franco se hacía nombrar Jefe Supremo en Guayaquil, los conservadores formaron en Quito su Gobierno provisorio, que se componía de los señores Gabriel García Moreno, Pacífico Chiriboga y Jerónimo Carrión” (HH. CC., 1881, p. 91). Lo propio hacía Loja:

Prescinde del conglomerado unitario y se declara, por una gran Asamblea popular [...] ‘Distrito Federal Lojano’, incluyendo gran parte del Oriente y parte de la actual provincia del Oro, hasta el mar [...] nombra presidente del distrito al distinguido ciudadano don Manuel Carrión Pinzano. (Reyes, 1931, p. 194)

En Cuenca también se hizo con el poder un gobierno independiente, presidido por Jerónimo Carrión. En fin, el país, anarquizado y dividido, era presa fácil frente a las amenazas externas que sobre él se cernían. Habrían de tomarse decisiones rápidas y decididas si lo que se quería era evitar una verdadera debacle nacional.

12.2.1 La crisis de disolución nacional de 1859

Así las cosas, el panorama no pintaba nada alentador para la joven república que aún no había alcanzado las tres décadas de existencia, y que anteriormente había sido escenario de disputas e irresoluciones sobre la pertenencia nacional de una parte de sus habitantes. En suma, “La República ecuatoriana, desmembrada por distintos pronunciamientos, carecía de unidad, y pasaba por el momento quizá más difícil de su existencia: bloqueada por el largo tiempo de un año y fraccionada en cuatro gobiernos reacios a la conciliación” (Uzcátegui, 1929, p. 107). 1859 es, pues, uno de los años de más triste recordación en la historia ecuatoriana.

Los últimos años de esta etapa de nuestra historia, hasta que García Moreno dominó la anarquía general, son probablemente los más desastrosos, desmoralizados y pobres que ha tenido nuestra patria. Llega a haber simultáneamente un Jefe Supremo en Guayaquil, otro en Cuenca y un tercero en Quito, sin autoridad más allá de la ciudad que ocupan. El Perú bloquea Guayaquil y la guarnición de la ciudad se subleva contra el gobierno en presencia de nuestros enemigos, que veían desde sus naves

degollarse mutuamente a los ecuatorianos en vez de defender la honra y la libertad de su nación. Los Jefes y sus cuerpos se pasan de un bando para otro sin escrúpulo ni vergüenza, y los caudillos políticos o más bien asaltadores del Poder, se disputan la nefanda preferencia de corromper el juramento de la disciplina militares. Una facción enganchaba tropas colombianas, otra aceptaba auxilios del mismo Perú interesado en fomentar la discordia, y otras discurren a solicitar el protectorado de Francia. (Quevedo, 1915, p. 183)

En Guayaquil, con la ciudad ocupada por las tropas peruanas, el autoproclamado Jefe Supremo, general Guillermo Franco “[...] entró por su cuenta en pactos traidores, de lesa Patria, con los bloqueadores peruanos, reconociendo la validez de la discutida cédula de 1802, y entregando el territorio nacional, por el Tratado de Mapasingue, hasta Papallacta” (Reyes, 1942, p. 278). De esta manera, el Ecuador continental quedaría reducido a tan solo a la Costa y la Sierra, puesto que con dicha concesión la frontera nacional pasaría por las zonas de Paute y Papallacta, en las estribaciones de la Cordillera Oriental de los Andes. En la práctica, eso significaba renunciar a todo derecho sobre la Amazonía: “Pero como tenía que ocurrir, la indignación contra el atentado insensato de Franco fue general y se propagó a muchas ciudades del litoral” (Uzcátegui, 1929, p. 108).

En la Sierra también se prendieron las alarmas, tanto así que “Los gobiernos de Quito, Cuenca y Loja, ante la necesidad de salvar el país, deponen sus intereses y acuerdan conceder a Franco plenos poderes para el arreglo con el Perú” (*Ibidem*, 107). Este hecho resulta muy significativo, pues deja traslucir que en varios sectores de la clase dirigente había ya alguna dosis de interés nacional, cosa que difícilmente se deja ver en los primeros años de la república. Pero a pesar de todo y contra el sentir de sus homólogos, Franco vio más conveniente a sus intereses continuar el pacto con Ramón Castilla, de tal suerte que rechazó el arreglo propuesto. Los gobiernos de la Sierra se lanzaron en un solo cuerpo al ataque de Guayaquil, aunados todos bajo el mando de García Moreno, quien esta vez contó con un inesperado apoyo; el otrora odiado enemigo extranjero, general Juan José Flores.

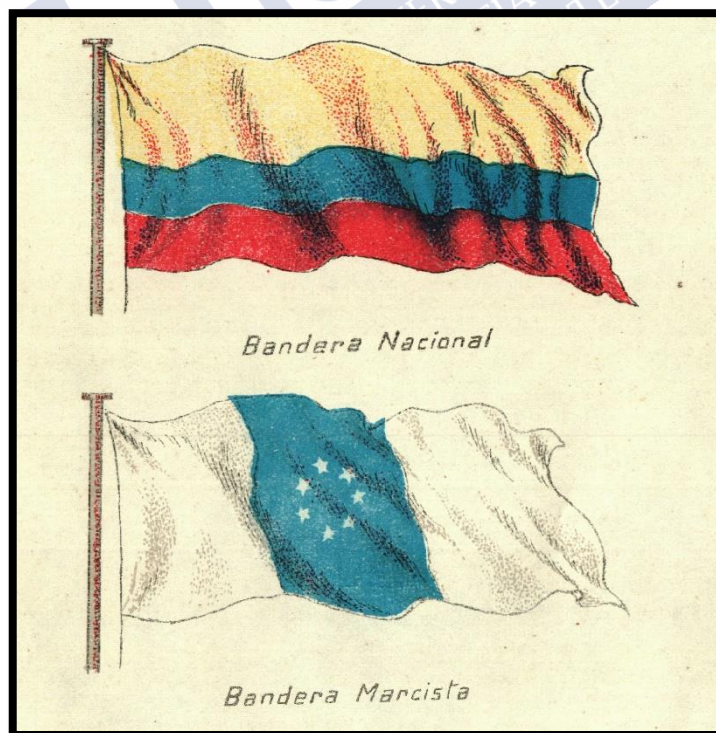
García Moreno derrotó a los tercios de Franco en Yahüi y Píscuro; y el general Maldonado, después de la vitoria de Sabún, entró en Cuenca [...] Flores, que había sido nombrado general en jefe del ejército conservador, y que se había asociado con García Moreno, venció en Babahoyo y entró triunfante en Guayaquil por el Estero Salado (1860), en tanto que Franco se refugiaba en un buque peruano. (Bruño, 1915, p. 57)

Con la derrota de Franco, el Ecuador quedaba de nuevo unificado bajo un solo gobierno, en el que durante los siguientes quince años dominó la figura del caudillo conservador Gabriel García Moreno, quien juzgó que la mano dura y la moralización del país, en apego a las doctrinas católicas, eran el único medio para dominar la anarquía imperante. García Moreno, “Para atraer gente, mueve todos los resortes: el patriotismo, el antiperuanismo, el fanatismo católico y el rencor de la soldadesca” (Reyes, 1931, p. 189). Mientras tanto:

Cuando Castilla vio que se cimentaba el gobierno de García Moreno y que crecía en fuerza y crédito –dice don Pedro Moncayo, uno de los mayores enemigos de la “política garciana”–, comprendió que su obra estaba enteramente perdida y que los 8 millones se habían disipado sin esperanzas para obtener un palmo de tierra... Es que en 1861, el pueblo ecuatoriano estaba unido a su gobierno y resuelto a defender hasta el último trance la dignidad, el honor y los legítimos intereses de la patria. (*Ibíd.*, 205)

De la exposición que hace Reyes se desprende que el nacionalismo ecuatoriano salió fortalecido de la amenaza de disolución, en un escenario donde se evidencia que los intereses partidistas fueron dejados de lado; un prodigio que solo habría podido conseguirse gracias al «legítimo llamado de la patria». La actitud de Guillermo Franco (quien por último se propuso anexionar Guayaquil al Perú) y los suyos nos remite también a la existencia de una facción «no concienciada» de su pertenencia nacional, y que por lo mismo osó arremeter contra los derechos de la nación. Bien se puede decir que en este suceso histórico se circunscribe una de las últimas «depuraciones» de quienes aún interpelaban la legitimidad de los derechos patrios, para ese momento bastante más sólidos aunque no cristalizados del todo. En fin, lejos de ablandar y amainar los ánimos, las amenazas internas y externas de este periodo lo que en realidad lograron – se entiende– fue fortalecer la unidad nacional.

Gráfico 50
Banderas tricolor y marcista



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

En la Revolución Marcista de 1845, la «segunda independencia» según expresiones de Uzcátegui, se resolvió cambiar el tricolor colombiano (quién sabe, si en razón del «anticolombianismo» al que Reyes hacía referencia, extensivo a la nacionalidad de Flores con la Gran Colombia) por el pabellón de octubre; bandera de franjas blancas y celestes que representó al país por algo más de tres lustros. Esta vez, tras el triunfo sobre Castilla el gobierno resolvió adoptar nuevamente la bandera amarillo, azul y rojo de la disuelta Gran Colombia, emblema que hasta el día de hoy es el símbolo nacional del Ecuador, lo mismo que de Colombia y Venezuela.

11.2.2 Los actores del pasado en las encrucijadas de la historia

Juan José Flores, uno de los «padres fundadores» de la república, se consagró de lleno a la causa independentista. Más adelante, destacó en la Batalla de Tarquí por la defensa territorial del Distrito del Sur de la Gran Colombia. Sin embargo, una vez que fuera expulsado del Ecuador tomó por un derrotero distinto que pareciera desvanecer todos los altos propósitos e ideales de su vida.

Amargado por su caída, alegó que los países recientemente emancipados de España, resultaban ingobernables. Dijo también que lo mejor que podía hacerse en favor de ellos, no era sino retornarlos a la época prerevolucionaria [...] Se acercó a los ministros de España. Interesó a la Reina Cristina en una aventura de reconquista de América. Les encendió en ambición y codicia a los Duques de Rianzares –que podían mandar un miembro de familia como Rey o como Emperador [...] A poco, se organizaba una expedición militar. Tres buques debían salir de Inglaterra, rumbo a América. Pero la diplomacia de las jóvenes repúblicas se agitó ante el Foreign Office, de modo casi violento. Inglaterra –que ya tenía muchos millones de libras esterlinas comprometidos en América–, intervino; secuestró los buques, y la expedición de reconquista de Flores fracasó [...] Ahora la indignación contra el prócer venezolano no era ya sólo del Ecuador, sino de toda América, inclusive su noble patria [...] Así acabó, para siempre, con su prestigio moral y político, quien fuera denominado –un poco ambiguamente– por voluntad de unos cuantos, “el Fundador”. (Reyes, 1931, p. 168, 169)

Andrade (1899), crítico acérrimo de la administración del primer presidente, califica este hecho de “[...] una de las más inicuas traiciones de Flores” (p. 83), mientras que Destruge (1915), de modo menos severo, refiere que las opiniones estaban divididas en cuanto al objeto real de la expedición:

[...] pues mientras las autoridades llegadas de Europa estaban acordes en cuanto al propósito de reestablecer la Monarquía, los partidarios de Flores aseguraban que éste sólo venía á hacer efectivos sus derechos por la nulidad del Tratado de la *Virginia*, declarada por la convención de 1845. (p. 144)

En todo caso, pese al inicial fracaso de su proyecto, Flores no cejó en sus empeños de reconquista, de suerte que durante el Gobierno de Urbina intentó otra invasión armada.

Desde antes se tenía conocimiento el arribo del General Flores al Perú, de sus gestiones para organizar una expedición armada contra el Ecuador; de la protección y recursos que le daba el Gobierno del Perú, etc.; y el 10 de Marzo de 1852, el General Urbina anunciaba, en una proclama, la invasión que estaba próxima a realizarse. (*Ibídem*, p. 152)

Como la anterior empresa, la nueva invasión proveniente del sur también terminó en un estruendoso fracaso. Flores partió del Callao rumbo a Guayaquil con 800 hombres: “la expedición sufrió algunos reveses, y por último el «Chile» con 110 hombres se entregó al gobierno, con lo cual cayó el ánimo del General Flores” (Moscoso, 1922, p. 111).

No obstante, frente al escenario de invasión al Ecuador por Castilla y la firma del tratado de Mapasingue, “Juan José Flores a quien se había dado gran acogida en el Perú, se dio cuenta de la perfidia del Gobierno de esta nación, repudió los desafueros de Franco y, burlando la vigilancia peruana, llegó a Quito a ofrecer sus servicios” (Uzcátegui, 1929, p. 108). Reyes, que en su texto de 1931 decía que la traición de Flores acabó para siempre con su prestigio moral y político, en el de 1942 menciona que el venezolano acudió a Quito “con celeridad sólo explicable por sus valientes deseos de reivindicación” (p. 281). Refiere en la misma página que el general venezolano “desaprobó también y públicamente, la felonía de Guillermo Franco y sus transacciones antipatrióticas con la nación invasora”. ¿Cómo explicar las actuaciones del general Flores a lo largo de su vida? Resulta difícil dar respuesta a esta interrogante, pues al fin y al cabo se trata de aquellas “Extrañas cosas de la historia: García Moreno, el ardoroso joven de la ‘Sociedad Filotécnica’² de 1844, aprovechaba los servicios del odiado extranjero, en 1860!” (Reyes, 1931, p. 190). Flores luego presidiría la Asamblea Constituyente de 1861, la que entregó la Presidencia de la República a Gabriel García Moreno.

Todo lo anterior pone cuanto menos un signo de interrogación en torno a la imagen del general Flores, pero sobre todo muestra al «hombre de su tiempo», en un periodo donde las lealtades nacionales apenas estaban en un proceso de inicial consolidación, escenario en el que se dejan ver varias ambivalencias y ambigüedades. Si en los Estados

Gráfico 51
Juan José Flores



Fuente: G.M. Bruño, 1923

² Como miembro de esta sociedad antifloreana, García Moreno llegó a planificar el «tiranicidio» de Juan José Flores, sin éxito.

nacionales de la actualidad algo no se perdonarían a los políticos, eso sería precisamente la «traición a la patria», mediante el establecimiento de pactos lesivos a su integridad con naciones extranjeras³. Y esto es así puesto que lo nacional se ha elevado al lugar de los «valores sagrados», altar en el que todavía continúa —quién sabe si por mucho— a pesar de los actuales procesos de globalización y deslocalización.

El caso del general Guillermo Franco es distinto. Las “traidoras transacciones con los bloqueadores peruanos” (Reyes, 1942, p. 280), por las se le juzga como el perpetrador de un “crimen de lesa patria” (*Ibidem*, 278), son huellas indelebles que desprestigian su memoria histórica. Uzcátegui (1929) anota que “Preocupado exclusivamente del logro de sus ambiciones personales, no tuvo reparo alguno en pactar la anulación del tratado de Guayaquil y en reconocer la Cédula Real de 1802 como base de límites, sumamente lesiva a nuestros derechos” (p. 108). Para la tesis ecuatoriana, la cuestión limítrofe estaba ya zanjada desde 1829, que es cuando se firmó el Tratado de Guayaquil tras la victoria en Tarqui y el desalojo de las tropas invasoras del Puerto Principal. En dicho tratado se reconocía como límites de Colombia el margen izquierdo del Río Marañón, cosa que el Perú llegó a desconocer más adelante.

Cuando Guillermo Franco se vio definitivamente perdido, más allá de la simple concesión de derechos territoriales que planteó en un primer momento, “[...] cometió la inaudita infamia de firmar una Acta por la cual se anexaba Guayaquil al Perú: esto encendió más los irritados ánimos de los ecuatorianos” (Moscoso, 1922, p. 122). Tentativa que tampoco tuvo éxito, entonces: “Franco huyó, y así evitó ser fusilado. El país, en tanto, ya podía discutir mejor el asunto de la ‘unidad nacional’” (Reyes, 1931, p. 190). La situación de Franco se complicó por cuanto “Los pueblos comarcas de Guayaquil comenzaron á pronunciarse por el Gobierno de Quito; y, perdida la plaza de Babahoyo [...] quedó el Jefe Supremo General Franco, reducido á la defensa dentro de la ciudad” (Destruge, 1915, p. 163). “La nación toda condenó este convenio y se pronunció contra el Gobierno que lo había ajustado” (Quevedo, 1931, p. 182). Guiándonos por estos relatos, todo parecería indicar que —a diferencia de los tiempos de Lamar— a inicios de la década de 1860 la peruanofilia ya no era una opción con amplio eco entre las masas en los puntos meridionales del país.

La pista sobre la existencia de una cierta dosis de conciencia nacional, en un periodo algo más maduro de desarrollo, no solo se ve reflejada en la superación de los antagonismos regionales manifiesta en el repliegue de los pueblos de la Costa a favor del gobierno unitario de Quito, sino que también se devela en la proclama pro-ecuatorianista del Distrito Federal de Loja, bajo la autoridad de Manuel Carrión Pinzano.

El presidente del Perú se ha presentado frente a Guayaquil a pretexto de reclamos, y fomentando la traición, ha obtenido de un general en abierta rebelión el reconocimiento del Perú como dueño de Jaén, Mainas y Yaguarzongo. Loja ve el peligro de semejantes negociaciones. Observa que, de llevarse a ejecución dentro de un ambiente legal y normal, su mismo

³ Sin querer hacer referencia a la soberanía económica, que hoy en día disuelve en lo que atañe a las lealtades nacionales. Más bien, queremos decir que la secesión de territorios, o la pérdida de soberanía administrativa y política, serían hoy fuertemente cuestionadas.

territorio quedará mutilado. Pues recurre a la medida salvadora: prescinde del conglomerado unitario y se declara por una gran Asamblea popular que se reúne el 18 de septiembre de aquel año, “Distrito Federal Lojano” [...] Todo marcha de maravilla. Encantado de esto, que aparentemente es una fragmentación ecuatoriana, el Presidente peruano Castilla, se apresura a felicitar y reconocer la “independencia” y el nuevo gobierno de Loja. Entonces surge lo inesperado: el Presidente del Distrito Federal Lojano, le agradece a Castilla por su interés, pero rechaza, inmediatamente, el reconocimiento, porque la nueva forma gubernativa de Loja “no correspondía a un acuerdo definitivo y que normalizada la situación política del Ecuador, deliberaría decisivamente por el sistema administrativo que se adopte”... (Reyes, 1931: 194).

Y, en efecto, Loja resolvió más adelante plegar por el gobierno unitario de Quito, en oposición frontal contra los intereses de Guillermo Franco “[...] para arrojar del sagrado suelo de la Patria a los que por incalificable ambición pretendían mancillarlo, dejando que el extranjero hollara con sus plantas la tierra santificada con la sangre de mil héroes” (Moscoso, 1922, p. 122). En suma, por esas «extrañas cosas de la historia», como decía Reyes, las ambiciones de Franco permitieron que Flores pudiese, en buena medida, reivindicar parte de su memoria histórica.

Pero la crisis de 1859 expuso también los nombres de otras figuras históricas, como la del propio García Moreno, quien solicitó apoyos al Perú cuando fracasó su primer intento de derrocamiento a Robles, y luego a Francia, nación a la que incluso pidió un protectorado mientras asistía al espectáculo de fraccionamiento del país. Estas acciones dieron pábulo al liberal Andrade para arremeter contra el caudillo conservador:

García Moreno huyó al Perú, donde cometió la indignidad de ponerse á órdenes del General Castilla, Presidente del Perú, quien estaba bloqueando a Guayaquil; hízolo con la condición de que le prestase auxilios para derrocar á Robles [...] El Presidente Castilla riñó con García Moreno, quien volvió á Quito á atizar la guerra, flajeló, por frivolidades, al General Ayarza, soldado de la independencia, y escribió tres vergonzosas cartas al Encargado de negocios de Francia Mnr. Trinité, ofreciéndole que el Ecuador se convierta en colonia de Francia, con tal de que ésta auxiliara a García Moreno en la guerra. (Andrade, 1899, p. 87)

Andrade direcciona las respuestas de los niños hacia estos párrafos, con las preguntas respectivas al final del capítulo correspondiente (XXXIII): “3. ¿Qué hizo García Moreno en el Perú? [...] 5. ¿Qué hizo García Moreno con Ayarza y qué cartas fueron dirigidas a Trinité?” (p. 88). Las duras sentencias que Andrade dirige contra García Moreno —cosa que evidencia su sesgo— no se repiten a la hora de tratar sobre la figura histórica de Guillermo Franco, de quien se limita a señalar: “Castilla desembarcó con su ejército cerca de Guayaquil, celebró con Franco un tratado llamado de Mapasingue y se retiró á su Patria” (p. 87). Desde la otra orilla, la conservadora, Moscoso (p. 121) ve los hechos de manera distinta: “[...] en tan desesperada situación, García Moreno propuso al Gobierno de Francia su Protección, sin que por ellos sufriera menoscabo la dignidad nacional, siempre que este acuerdo fuera aprobado por el pueblo”.

Los demás autores matizan estos hechos. Sobre las conversaciones que García Moreno sostuvo con Castilla y Trinité, Destruge (1915) escribe que conferenció en Paita con el primero, con quien rompió “cuando éste se dirigía contra Guayaquil [...] le propuso alianza á Franco; pero, entendiendo que éste, más bien, le iba á poner preso, desapareció de la ciudad y se dirigió á Quito” (p. 162). Y ya con la amenaza cerniéndose sobre el Ecuador, a sabiendas de que Franco:

[...] había entrado en traidoras transacciones con los bloqueadores peruanos, hasta llegar a un Tratado de Mapasingue, por el cual el Ecuador quedaba reducido a la Cordillera de los Andes, no vaciló en gestionar un protectorado extranjero, de Francia o España. Por fortuna no hubo necesidad de tal protectorado. (Reyes, 1942, p. 280, 281)

En su texto de 1931 Reyes también afirma que fueron las circunstancias de peligro “[...] sobre este país del Ecuador, amenazado de sucumbir entre la disolución y la anarquía” (p. 190) las que le llevaron a tomar la decisión de solicitar el protectorado francés, decisión a la que Uzcátegui (1929) tan solo califica de “mala idea [...] en cuyo sentido trabajó, aunque sin éxito favorable” (p. 109). Con todo, al final de la tormenta “La unidad nacional llega en el Ecuador, a su más vigorosa afirmación, precisamente en medio de este furioso torbellino político que es la vida ecuatoriana entre los años 1857 a 1860. (Reyes, 1931, p. 191). Tras la crisis, el país se volvió a unificar y se reconoció aunado por un mismo interés; el de su conservación. En arreglo con la narrativa común a nuestros textos, en estos episodios asistimos a un segundo momento de consolidación de la identidad nacional ecuatoriana (luego de la victoria marcista del «nacionalismo» sobre el «extranjerismo» en los altos mandos de la República).

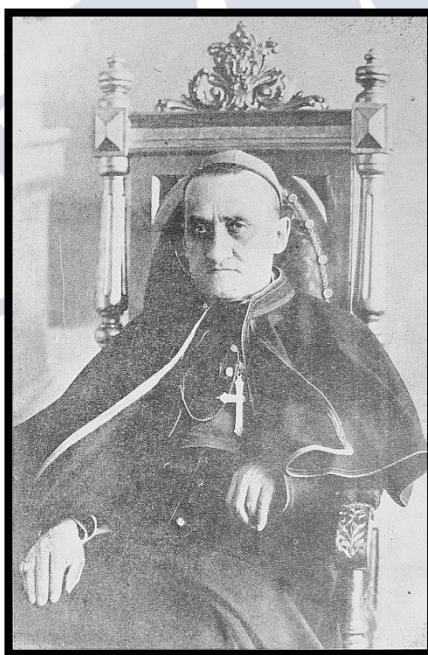
11.3 LA CONSTRUCCIÓN NACIONAL EN LA TENSIÓN DE LAS FUERZAS POLÍTICAS

Sol Serrano (2014) afirma que los manuales de historia no representan la expresión de un nacionalismo supuestamente unificador, sino que en sus páginas también se recogen “[...] los debates por la hegemonía política e ideológica y los conflictos internos entre quienes toman decisiones sobre lo que se estudia” (p. 211). Y esto es así puesto que las naciones hispanoamericanas nacieron bajo la tutela de las ideologías liberales del siglo XIX, enfrentadas al *statu quo* conservador que en los primeros tiempos se conservó en el poder y que también adoptó y defendió su propia postura nacionalista.

A partir de varios ejemplos y declaraciones provenientes de distintas fuentes, Gabriela Ossenbach (1996) y Guillermo Bustos (2017) analizan la manera cómo la cuestión de la identidad nacional, sostenida sobre referentes católicos o laicos, se ubicó en el centro de la disputa en el Ecuador, con mayor intensidad de la que tuvo en otros países sudamericanos. Para los conservadores la identidad de la nación no podía descansar sino sobre las bases de la religión y la tradición, cuyo arraigo consideraban tal que religión e identidad nacional eran asumidas como dos elementos indisolubles. De esta fuente emanaba un verdadero patriotismo católico que encontró en la figura del arzobispo González Suárez a uno de sus mayores valedores.

Con su paulatino pero sostenido ascenso al poder, los liberales empezaron a disputar a sus contrincantes la legitimidad en la representación de la nación y la identidad a ella circunscrita; a estos efectos, en su extremo, acudieron a la estrategia de oponer los valores del catolicismo contra los de la nacionalidad, presentando a los primeros como extranjeros e imperiales⁴, y a estos como propios y en buena medida originales. Los conservadores, en cambio, operaban un giro en esta polaridad: de acuerdo con Hidalgo Nistri (2013) el catolicismo –apelando también a elementos del romanticismo– identificaba a la religión como lo propio y sustancial, en contraposición a lo ajeno, no genuino y artificioso del *telos* racionalista y universalista surgido de la ilustración, fuente de inspiración del vendaval de cambios y reformas que anunciaba el liberalismo. En este escenario, la generación de un imaginario histórico, afín al proyecto ontológico de uno y otro bando, también fue uno de los campos en disputa; y aunque los conservadores llevaron esta batalla al campo de la historia –su propio campo– en el que contaban con gran ventaja, la escuela –como veremos– otorgó importantes victorias a los liberales.

Gráfico 52
Arzobispo Federico González Suárez



Fuente: El Magisterio Ecuatoriano,
diciembre de 1917. N° 10

Nacida en el Ecuador fuera de la academia, Bustos (2017) refiere que la Historia se erigió en un campo experto de saber y de estudio en el seno de la Sociedad Ecuatoriana de Estudios Históricos Americanos, entidad fundada en 1909 por el

⁴ Gabriela Ossenbach (2008) recoge varios documentos que abundan en esta caracterización. En este sentido, destacan los Mensajes al Congreso de los años 1903, 1904 y 1905 del presidente Leonidas Plaza, en cuya representación la educación religiosa era contraria a los valores nacionales.

arzobispo González Suárez y que luego de poco más de una década (1920) llegaría a ser la Academia Nacional de Historia al recibir el reconocimiento del Congreso Nacional. Aunque la Academia conservó su estatuto de entidad de derecho privado, los gobiernos le delegaron varias responsabilidades de carácter oficial, entre ellas –resalta el citado autor– la vocería sobre el pasado de la nación para el consumo público, vocería que además era avalada y legitimada por su autorizada producción erudita. Ahora bien, aunque monseñor González Suárez acogió a algunos jóvenes estudiosos de tendencia liberal, el corazón de la Sociedad era conservador en su esencia misma, lo cual tenía mucho que ver con el influjo envolvente que tanto la personalidad como la magna obra –y en ese momento insuperable– del arzobispo de Quito ejercieron en la Sociedad. Así las cosas, la *Historia General* de González Suárez

[...] Situó la producción del relato histórico especializado en un dominio en el que los liberales difícilmente pudieron intervenir. Los liberales no contaban con ninguna narrativa histórica disponible que ofreciera una lectura del pasado articulada orgánicamente a la visión del mundo que postulaba su proyecto político. (Bustos, 2017, p. 118)

Gráfico 53
Jacinto Jijón y Caamaño



Fuente: Enciclopedia del
Ecuador de Efrén Avilés Pino

Además de eso, la gran fortaleza del discurso histórico surgido de este cuerpo de estudiosos del pasado radicaba en el uso exclusivo de instrumentos expertos de los que solo ellos estaban en condiciones de echar mano, a cuyo conocimiento y manejo accedieron de manera autodidacta y haciendo uso de sus propios recursos, a falta de institucionalidad académica pertinente en el país. Tales medios e instrumentos –siguiendo siempre a Bustos– eran: el culto al documento (entiéndase, fuentes primarias)

como el medio más legítimo para acceder a las verdades del pasado, lo cual –por influjo del positivismo– le llevó a una excesiva y precipitada confianza en la univocidad e infalibilidad de las fuentes escritas; también y por primera vez hicieron uso de técnicas arqueológicas para la recuperación de vestigios de cultura material, lo que permitió realizar una pionera aproximación a los lejanos y desconocidos tiempos prehispánicos (Jijón y Caamaño superó al maestro en este campo); asimismo, se acudió a la lingüística como ciencia auxiliar de la historia, más concretamente, de la naciente etnohistoria (nuevamente, Jijón y Caamaño fue la figura descollante).

Si bien el principio de autoridad que aureolaba la figura de González Suárez y los miembros de la Academia tuvo mucho que ver con el monopolio conservador en el discurso histórico letrado, existe también otra razón de peso: el boicot contante que sufrieron las obras de los más insignes estudiosos del pasado liberales. En este sentido, Chiriboga refiere que historiadores como Moncayo, Pedro Carbo, Francisco J. Aguirre o Vicente Rocafuerte “verían sus obras desaparecer, ocasionado por almas criminales, que querían defender su pasado y presente” (Chiriboga, 1983, p. 40). Recuérdese que suerte parecida corrió la obra de Roberto Andrade, ocultada sistemáticamente luego de su publicación, que además tardó casi tres décadas en ver la luz. Su texto escolar, de amplio uso a inicios del siglo XX, también fue desterrado de las aulas por las presiones de sus detractores.

En suma, por las razones expuestas, el lugar de enunciación de la historia nacional estaba monopolizado en manos conservadoras, pues más allá del drástico cambio político que inició en 1895, las fuerzas conservadoras hicieron de la historia un bastión de defensa de su propia cosmovisión, para lo cual buscaron revalidar los valores del pasado tradicional en el presente y el futuro de una nación que a sus ojos era eminente y sinceramente católica. Pero a pesar de la oficialidad del pronunciamiento de la Academia Nacional de Historia, el régimen liberal también hizo empeños por generar nuevos referentes identitarios acordes con su propio modelo político. En este escenario, la educación, ya para entonces laicizada y nacionalizada, resultó ser un aliado principal. La evidencia nos demuestra que, a diferencia de la docta Academia apadrinada por González Suárez, la enunciación del discurso histórico en el ámbito de la literatura escolar fue monopolizada por autores de filiación liberal⁵.

Cierto es que muchos de los autores redactaron sus obras por iniciativa propia, y el Estado liberal –como analizamos en otro apartado– hizo pocos esfuerzos en el corto plazo por fomentar la escritura de manuales en esta importante asignatura, muy a propósito para formación de una determinada forma de «conciencia nacional»; esto a diferencia de otros empeños que en el campo de la cultura sí fueron más sostenidos. Con todo, no olvidemos que la producción de manuales escolares dio importantes frutos gracias a la labor formativa de los Institutos Normales Pedagógicos; Reyes es buena muestra de ello, lo mismo que Uzcátegui, quien si bien no se formó en el país (a diferencia del primero) recibió una beca del gobierno para formarse como normalista en Chile. En ambos casos, los fondos públicos invertidos por el Estado liberal dieron su cosecha –feraz por cierto– en el largo plazo.

⁵ Del cuerpo letrado que se congregó en torno a lo que llegó a ser la Academia Nacional de Historia, tan solo González Suárez y el liberal Camilo Destruge llegaron a componer textos escolares.

Pero más allá de ello, a diferencia de los miembros de la Academia Nacional de Historia que en su mayor parte provenía de los estamentos más altos de la sociedad (con excepciones), los autores de los manuales escolares de historia pertenecían al sector de los cuadros medios emergentes, en donde se fue gestando una intelectualidad propia y «proletarizada» en la producción científica y letrada del país. Los cambios sociales y económicos que vivía el Ecuador dieron pie a la emergencia de este sector social, pues a diferencia de otros tiempos se contaba con mayores posibilidades de acceso al sistema formativo, a la vez que alternativo. En este sector se gestó una forma de pensamiento y reflexión propia en el que los maestros normalistas tuvieron un destacado papel⁶. De ahí que la mayor parte de nuestros autores militaron en filas liberales, y más tarde se adscribieron o mostraron simpatías por los nacientes partidos políticos con consciencia de clase⁷ (socialismo) en los que la *cuestión social* pasó a ocupar en el centro del debate.

Gráfico 54
Oscar Efrén Reyes, rector del Colegio Nacional Montúfar y el personal docente, 1941



Fuente: Marta Reyes Torres, 2004

Ahora bien, a nivel de la *cultura escolar* nos es posible identificar dos fuentes desde las que emana el discurso historiográfico: los libros de texto y las lecciones orales dictadas por el maestro. El lugar de enunciación de la primera es el de los sectores medios a los que acabamos de hacer referencia. Y en rigor, si consideramos la naturaleza de las fuentes se trata de una producción subordinada a las investigaciones de los historiadores eruditos, las que les sirvieron de referentes principales y apoyo de primera mano. Y es en este punto donde vemos entrar en acción a la *transposición*

⁶ Una hojead a los artículos escritos en la revista *Educación*, desde la segunda mitad de 1920, refleja cómo la cuestión social se situó entre sus temas de reflexión, análisis y propuestas.

⁷ Hemos tratado sobre la filiación ideológica de los distintos autores el reflejo de la misma en sus obras, en el capítulo 5; *Fuentes y antecedentes de los primeros textos nacionales de historia*.

didáctica, pues aunque la producción historiográfica *sabia* del país revalidaba y reproducía el imaginario conservador, la historia *enseñada* operó un cambio de coordenadas y trazó su propio itinerario, utilizando los mismos instrumentos de navegación que aquella le proporcionaba. La manera cómo los textos narran los hechos nos dará la pista de aquel giro de timón efectuado en la escuela.

La otra fuente del discurso presenta no solo mayor dependencia sino que además acusaba importantes carencias, ya que como señalaba Toscano en 1919: “El *maestro de historia* no va tan lejos en su labor enciclopédica; su condición vital y escasez pecuniaria no le permiten el lujo psicológico del historiógrafo y erudito” (p. 139). Esto, sin embargo, no es impedimento —dice— para que el maestro busque plantearse la “verdad didáctica”; para ello debe interesarse por conocer las fuentes primarias y secundarias de la historia; comparar, asimilar y diferenciar hechos; formular leyes de causa y sucesión; juzgar con imparcialidad y tratar de dilucidar las leyes de la historia. Para los maestros que se entregaban a estos empeños, todas estas fuentes, sin duda, debieron dar forma a su narrativa histórica. Sin embargo, la cercanía y el uso cotidiano de los textos escolares, amén de la buena acogida que los nacientes discursos de corte progresista tuvieron la escuela laica, debieron modelar la subjetividad de los maestros, la que de uno u otro modo se debió ver reflejada su manera de impartir la asignatura.

11.3.1 Caracterización ideológica de los primeros textos de Historia ecuatorianos

Pues bien, entrando ahora en terrenos de la caracterización ideológica de los manuales, encontramos que Óscar Efrén Reyes es el autor que con más profundidad se refiere a las dos principales tendencias políticas e ideológicas entonces en pugna, y aun cuando él mismo era un hombre de convicciones liberales, procuró colocarse en un punto ecléctico a la hora de emitir su juicio histórico. Tras él sigue Uzcátegui, quien hace una breve alusión al tema político e igualmente realiza un esfuerzo de equilibrio interpretativo. Si bien el resto de autores no aluden a la cuestión política de manera tan directa, en su juicio sobre las acciones de los distintos actores históricos dejan ver su toma de partido. Roberto Andrade a la cabeza, seguido por Belisario Quevedo, traslucen su liberalismo ideológico, mientras que en la arista contraria, Leonardo Moscoso y José María Le Gouhir encarnan la postura conservadora. En cuanto a los textos de los Hermanos Cristianos, por lo general se muestran muy asépticos en la emisión de juicios sobre los hechos históricos narrados, lo mismo que Camilo Destruge, quien sin embargo no dejó de emitir unos pocos comentarios que revelan tenuemente al escritor liberal. Liberal igualmente fue Pedro Fermín Cevallos, aunque ya sea por su línea moderada y su característica circunspección, o bien por las condiciones de su tiempo en que la disputa no cobraba todavía la intensidad del periodo entre-siglos, su texto difícilmente nos permite dilucidar su toma de posición ideológica.

Pues bien, Reyes hace un recuento del origen y el desarrollo de las dicotomías políticas en cuestión, y ubica su punto germinal en tiempos de la emancipación americana cuanto la discrepancia se daba entre godos y liberales: “Los godos eran los partidarios americanos de la dominación española; y los liberales, los que luchaban por la emancipación completa y radical” (Reyes, 1942, p. 359). Ya en el periodo de vida independiente, señala que los términos godos o conservadores se aplicaron a los

bolivarianos natos, a quienes eran partidarios de los gobiernos fuertes y dictatoriales, de las presidencias vitalicias y de las leyes inexorables. Por el contrario, el término liberal pasó a identificar a los republicanos y demócratas «puros», quienes eran opuestos a las dictaduras y al militarismo. Apunta que los más avanzados, inspirados por los postulados de la Revolución Francesa, incluso se declararon anticlericales y jacobinos.

Conforme avanzaba el periodo republicano, la cuestión clericalismo-anticlericalismo pasó a ocupar el centro principal de la disputa entre ambos bandos, aunque tendencias puras de irreligión no se hicieron presentes, pues “[...] la verdad era que todos en el país, liberales y conservadores, se recomendaban, siempre que podían, por su piedad religiosa” (*Ibídem*, 361). En realidad, al inicio de la oposición entre ambos bandos y salvando el criterio muy laxo de asiduidad y observancia del culto, Reyes no encuentra mayores diferencias doctrinales entre los primeros conservadores y liberales ecuatorianos. En su texto de 1932, por ejemplo, manifiesta que dos aspirantes a la presidencia para suceder al gobierno civilista y nacionalista de Vicente Ramón Roca (sucesor de Flores), el general Elizalde, liberal, y el conservador Noboa, fueron catalogados así porque “el General Elizalde, según parece, no oía misa con frecuencia, y el civil don Diego Noboa, acostumbraba cumplir, rigurosamente, con los mandamientos de la Iglesia” (p. 179).

Sin embargo, conforme avanzaban los años las posiciones conservadora y liberal se fueron radicalizando durante los gobiernos de Gabriel García Moreno y Eloy Alfaro respectivamente; dos personajes que merecen un tratamiento aparte. Otros gobernantes, ubicados entre ambas tendencias; ora son presentados en una posición centrista, ora muestran rasgos ambivalentes, o bien se revelaron «tibios» ejecutores de sus repertorios político-ideológicos. Habría en todo caso que extraer de este grupo al general Leonidas Plaza, cuyo gobierno inaugura el periodo plutocrático de la historia ecuatoriana, aunque siempre dentro de los causes del liberalismo de línea radical, a pesar de los acuerdos de cese al fuego que su gobierno alcanzó con la Iglesia.

Más adelante, en las décadas de 1920 y 1930 Reyes establece un nuevo quiebre en las tendencias conservadora y liberal, que es cuando las disensiones en el orden religioso fueron superadas⁸ y, en su lugar, la cuestión social pasó a ocupar el lugar central. Es este el periodo de dominio de la plutocracia en la política nacional, en la que la crisis agroexportadora y –resalta Reyes– la especulación de los bancos, llevaron al país a un estado de serios aprietos económicos. A la sazón, la emergencia de nuevos sectores sociales, cada vez más organizados y conscientes de su rol histórico, demandantes de reivindicaciones, pusieron en el centro de la discusión política las cuestiones económicas y sociales, por encima de la disensión clericalismo-laicismo.

Uzcátegui (1929), por su parte, realiza una breve caracterización de los factores que llevaron a la arena de la disputa a conservadores y liberales, entre los que resalta los de orden ideológico al señalar: “Siempre ha habido dos tendencias en pugna: la conservadora que se esfuerza por mantener el orden establecido y la liberal que lucha

⁸ Gabriela Ossenbach (2018) ubica el parteaguas de este proceso en el año de 1908, pues a partir de entonces “las medidas dirigidas contra la Iglesia se vuelven raras, en el sentido de que no se multiplican. Simplemente bastaba la aplicación de las ya promulgadas” (p. 159).

por modificarlo; una que no acepta el libre examen y otra que predica la libertad humana” (p. 167, 168). Luego, hace una breve alusión a la tendencia conservadora de quienes se conformaron con aceptar el dominio español en la colonia, frente al liberalismo de aquellos que le eran opuestos, y que del mismo modo fueron adversarios de la dictadura de Bolívar, del dominio militar y extranjero de Flores, y de la injerencia de la Iglesia en los asuntos del Estado. Subraya asimismo que no ha existido una misma doctrina liberal ni a través del tiempo ni en todos los pueblos, pero que desde 1895, “preséntase como una doctrina más definida y mejor caracterizada que nunca en el Ecuador” (*Ídem*). En este orden de cosas, García Moreno y Eloy Alfaro se presentan como dos de los más grandes estadistas del país, no solo por sus reconocidas obras materiales sino también por ser los dos mayores exponentes de ambas tendencias en disputa.

A pesar de que –como hemos manifestado– muchos de los autores no realizan alusiones directas al espinoso asunto político, el análisis al que someten a las magistraturas de Gabriel García Moreno y Eloy Alfaro no son unánimes ni equivalentes. Nos encontramos aquí en medio de un cruce de miradas donde las acciones gubernativas de quienes despiertan la simpatía de los autores, y de quienes no, se juzgan a partir de la toma de posición de aquellos que observan y relatan. En este sentido, estos dos gobiernos serán nuestro «laboratorio» para tratar de dilucidar cómo la disputa fue batallada dentro de las páginas de nuestros textos, qué duda cabe, importantes referentes del imaginario histórico escolar.

Si, como señala Bustos (2017), la historia liberal no contaba con ninguna narrativa articulada con su proyecto político, apunta a continuación que para representarla “se apropiaron selectivamente de pasajes del pasado para alimentar una memoria de la nación puesta en escena pública desde las necesidades del Estado” (p. 119). En este sentido, varios de los valores que animaban su ideario fueron extrapolados a distintos episodios del pasado. Un ejemplo de ello son las revoluciones que se hicieron sentir desde los tempranos tiempos coloniales; todas ellas –subrepticamente conexas entre sí– serían el *ser en acto* o la semilla germinal que portaba consigo el *ser en potencia* del liberalismo, cuyo devenir final creían ver concretarse algunos de nuestros autores liberales en su propio tiempo.

A más de extrapolar el término liberalismo a tiempos coloniales, también identificamos ciertos elementos del *materialismo histórico* en la interpretación de los hechos históricos que hacen nuestros autores del saber *enseñado*. Por ejemplo –además del caso de Quevedo que hemos analizado a inicios del presente capítulo– en 1951 Héctor Burbano hacía un recuento histórico del aporte brindado por los maestros formados en los Normales a la cultura nacional. Tocante a la asignatura de Historia, refiere que los autores de libros escolares “son continuadores devotos del sabio prelado González Suárez, pero ya con un nuevo sentido de la Historia: Sobre la base Dialéctica para la interpretación determinista de los hechos fenómenos sociales” (p. 57). El determinismo histórico de la dialéctica hegeliana, apropiado y «dado la vuelta» por el marxismo, habría, pues, hecho parte del repertorio de la historiografía escolar.

En el ámbito de la textología escolar, podemos identificar su principal manifestación en el siguiente párrafo de Ayala Mora (2015) con relación a la obra de

Uzcátegui: “[...] se vislumbran los temas de crítica social que habrían de caracterizar al socialismo, pero los elementos de continuidad laico-liberal y el énfasis biográfico son aún muy fuertes” (p. 85). Y en efecto, en términos generales, manifiesta que el nivel de desarrollo político y teórico de la izquierda ecuatoriana le impedía utilizar correctamente el análisis marxista, laguna que fue colmada con las tesis del laicismo y del alfarismo, que continuaron siendo la clave interpretativa de la vida nacional. Así las cosas, el pensamiento y la acción del «Viejo luchador» llegaron a adquirir tintes progresistas, de los que los socialistas se asumieron continuadores. Respecto del énfasis biográfico, ya hemos visto que este hacía parte del *código disciplinar* de la asignatura, de la mano con su constitución en *magister vitae*, necesitada por tanto de referentes ejemplarizantes.

Con los anatemas y el ocultamiento de las grandes obras históricas de Andrade y Moncayo, la historiografía *sabia* del país continuó siendo el monopolio de los sectores conservadores. Empero, en su *transposición didáctica* a la escuela, la historia se revistió con los ideales del liberalismo y del socialismo, aunque de forma parcial –sobre todo en este último caso– y algo desdibujada. De cualquier forma, es importante recalcar que los autores de nuestros textos no fueron consumidores dóciles y pasivos del saber histórico oficial de la Academia; al contrario, operaron transformaciones sobre él de manera que se pudiese adaptar a su visión particular del desarrollo histórico de la nación, a partir de referentes seculares y sociales. Cosa por cierto nada desdeñable, toda vez que la escuela tiene mayor capacidad de alcanzar a las masas sociales que no la mayor parte de la producción histórica docta.

Si en el siglo XIX la legislación y los pactos consagrados con la Iglesia eran garantía del «discurso único» conservador en las aulas escolares, los cambios políticos que el siglo XX trajo consigo descentraron esa hegemonía. En realidad, es poco lo que la historia conservadora pudo hacer para mantener su primacía en la escuela. Un intento por lograrlo lo encontramos en el visto bueno que algunos insignes miembros de la Sociedad de Estudios Históricos Americanos dieron al texto escolar de Leonardo Moscoso de 1920, recomendando expresamente su uso desde su autorizada opinión. Uno de ellos, Tobar Donoso, escribió pocos años después el prólogo del texto de Moscoso de 1922, del que hace asimismo elogiosa recomendación, al tiempo que critica y desvirtúa las obras de los autores liberales Quevedo y Destruge. Vano intento, pues no solo que el texto de Moscoso permaneció mayormente confinado a la educación privada, sino que a las obras censuradas se sumarían a la postre dos textos más de autores liberales, textos por cierto muy demandados y de amplio sostenimiento temporal⁹. La única clara victoria que se adjudicaron los conservadores en materia de textología escolar fue la neutralización del texto de Andrade – con Flores Caamaño, miembro de la Academia, a la cabeza– al modo como también lo hicieron con su extensa obra histórica; esto último «en sus propios terrenos» y que por tanto controlaban mejor.

Ahora bien, hay que subrayar que en realidad podemos hablar de la presencia de elementos liberales y socialistas en la historiografía *enseñada*, más que de su conformación en un verdadero *código disciplinar* constitutivo de la asignatura. Esto se

⁹ Naturalmente, nos referimos a los textos de Reyes y Uzcátegui.

debe a que, más allá de los intentos por señalar los ribetes progresistas del alfarismo, la historia liberal no llegó a forjar sus propios mitos fundaciones, ni dentro ni fuera de la escuela. Veremos por ejemplo que, en los textos escolares, la figura de Alfaro y las acciones del liberalismo radical no se presentan demasiado decoradas ni apologéticas, cosa que sí sucede con los relatos relativos a los eventos y héroes de la independencia. En este sentido, los autores pincelan varios matices en torno a la figura de Alfaro, los que incluso terminan por opacar su imagen cuando se llega a cotejar con la de García Moreno, en cuyo caso los matices dados por los liberales favorecen su retrato.

Aunque es cierto que la doctrina liberal medró bastante bien en la escuela, adonde entró de la mano de la mayor parte de los autores de textos, esta en realidad nunca se presentó en la forma de un «discurso único» y sistemático. Por tanto, no consideramos que el imaginario liberal –a diferencia del romanticismo– llegase a constituirse en parte del *código disciplinar* de la Historia, dada su falta de unidad y elaboración. Sin embargo, aun cuando haya sido de manera amorfa y difícilmente descifrable (a diferencia de lo que debe ser un código), la doctrina liberal entró efectivamente en las escuelas públicas y municipales –menos, con certeza, en las privadas y confesionales– donde a no dudarlo dejó impresa una huella en la subjetividad de maestros y alumnos.

11.4 GARCÍA MORENO, EL HOMBRE FUERTE DEL CONSERVADURISMO

De acuerdo con Bustos (2017) el retardo del ascenso en el liberalismo ecuatoriano con respecto a otras naciones sudamericanas –donde estos procesos se vivieron entre las décadas de 1850-1870– se debe a que, exceptuando Colombia, en ninguno de los otros países la Iglesia gozaba de tanto poder y arraigo social como en el Ecuador; ni en ellos se experimentó un elaborado proyecto de modernidad católica como el que fue llevado a cabo bajo el liderazgo de Gabriel García Moreno entre los años de 1860 a 1875. En efecto, de acuerdo con Belisario Quevedo (1915): “Cualquiera tratadista extranjero de Historia, Sociología, Política que quiera poner el ejemplo de un gobierno clerical o teocrático, cita el Ecuador de García Moreno, como el más neto representante de un Estado regido de ese modo” (p. 184). García Moreno no solo fue el principal protagonista en el intento de conservar la unidad nacional durante el turbulento año de 1859, sino que además vio en el modelo católico-conservador el principal soporte para unir las piezas del dislocado país. Al ser él el principal representante la política conservadora ecuatoriana, los juicios respecto a su persona y su obra no han estado libres de juicios pasionales y posiciones encontradas.

En las antípodas del juicio histórico sobre García Moreno se encuentran, en un extremo, su panegírico Leonardo Moscoso, y en el otro, su no solo detractor sino también ejecutor, Roberto Andrade. Y en efecto, si mientras para el primero, estamos ante la imagen de un “hombre Providencial” (p. 131), para el segundo “El gobierno de éste fué despótico, porque García Moreno violó Constitución y Leyes, á pretexto de religiosidad” (p. 88). Ninguno de los dos escritores utiliza matices a la hora de delinear la imagen del hombre emblema del conservadurismo. El resto de autores, en cambio, evitan caer en el maniqueísmo interpretativo, pues si bien apuntan los aspectos de su gobierno que consideran sombríos, no dejan de señalar algunas de las luces de uno de los más visibles magistrados en la historia ecuatoriana. De entre todos los autores

ubicados en esta línea intermedia, Belisario Quevedo es quién realiza la crítica más mordaz a García Moreno, pues considera que:

Su altivo genio rayó en la soberbia hasta considerarse divinamente predestinado para salvar a su patria, para hacer imperar la religión católica aniquilando por cualquier medio las disidencias y a los disidentes; para hacer dominar el orden yéndose sobre las leyes, libertades y derechos; para conducir la nación como el pastor a su rebaño, hacia lo que él juzgaba la felicidad, pero en silencio, sin discusión, menos protesta alguna. Contra la discusión venía el destierro y para la protesta el patíbulo. (Quevedo, 1915, p. 185)

No obstante lo cual, afirma que se trató de un hombre “de genio cual ningún otro en nuestro país, dominante, impetuoso, tenaz y violento de carácter; de inteligencia pronta, profunda y vasta, de amplio saber, de desinterés consumado, exacto y exigente en el deber y movido solo por grandes pasiones” (*Ibídem*, 184). En Camilo Destruge (1915), el juicio sobre García Moreno también se decanta hacia el lado de la crítica, aunque no deja de reconocer en él a un “Hombre de inteligencia superior y de tan varios como profundos conocimientos científicos” (p. 164). Señala además que se trató de un presidente “de valor extraordinario” (*Ibídem*, 176).

Desde una visión igualmente crítica, pero en la que se resaltan con fuerza las que se consideran bondades del gobierno garciano, escriben los liberales Óscar E. Reyes y Emilio Uzcátegui. En opinión del primero, García Moreno:

[...] déspota cruel y entregado a la Iglesia, fué también un administrador inteligente y de inigualable pulcritud; y, por su espíritu realista y de fervorosa acción, uno de los políticos constructores de más ilustre memoria en la historia americana [...] El civilismo ecuatoriano tuvo, por otra parte, en él, su más fuerte y batalladora representación. (Reyes, 1942, p. 297)

Uzcátegui (1929) manifiesta que subió a la presidencia “un personaje de temperamento despótico, de vigorosa personalidad, cuyo carácter tiránico imponía por fuerza cuanto consideraba beneficioso para el país [...] nadie fué capaz de superarlo ni igualarlo como presidente del Ecuador” (p. 119). En su conjunto, estos dos textos escolares que se escribieron entre las décadas de finales de los años 20 e inicios de los 40, hacen importantes reconocimientos al gobierno garciano, por más que sus autores no comulguen con la ideología del presidente conservador.

García Moreno dominó en el escenario político nacional durante tres lustros. Constitucionalmente, gobernó el país en dos periodos: de 1861 a 1865; y de 1869 a 1875. Fue asesinado días antes de asumir el tercer mandato para el que fuera reelegido. En el ínterin de 1865 a 1869 gobernaron sus coidearios, Jerónimo Carrión y Javier Espinosa, ambos despojados tempranamente de sus magistraturas. Sobre la caída de Carrión, Destruge (1915) refiere:

Como el Gobierno de Carrión se mostrara tolerante y respetuoso en sus relaciones con el Congreso, García Moreno calificó esa actitud como falta

de energía; intimó audazmente á Carrión para que dimitiera, y ésta accedió, siendo elegido, para el tiempo que faltaba hasta el término del periodo presidencial, el doctor Javier Espinosa, por indicación del mismo García Moreno. (p. 172)

Este mismo episodio es juzgado de manera distinta desde el prisma conservador. En el prólogo del manual escolar de Moscoso, Julio Tobar Donoso (1922, p. 2) se refiere a los “últimos textos” salidos a la luz, “como el del diligente cronista don Camilo Destruge”, en el que lamenta la presencia de “muchas fábulas ya desvanecidas por la crítica histórica y frecuentes inexactitudes que deslustran la obra y falsean el criterio patriótico de la niñez”. Sobre la base de la última cita que hemos recogido de Destruge, Tobar Donoso (p. 3) se pregunta: “¿No es éste un ultraje a la historia? ¿No cayó Carrión por sus violaciones de la inmunidad parlamentaria y por haber querido ejercer presión moral sobre el Congreso lanzando contra él al ejército en vía de amenaza?”. En las páginas del texto, aunque Moscoso apunta que García Moreno aconsejó renunciar a Carrión, presenta como cuestión de fondo el hecho de que la presión ejercida por las cámaras –a las que intentó disolver– y por los altos empleados de la administración, fueron las principales responsables de la caída del presidente.

Tras la dimisión de Carrión “[...] fué elegido Presidente don Javier Espinosa, por obra del mismo García Moreno, cuya influencia no cesaba en los cuarteles y los conventos” (Andrade, 1899, p. 91) Sin embargo “Como García Moreno llegó á desconfiar de Espinosa, porque se mostraba justo y tolerante, el 16 de Enero de 1869 los derrocó por una sublevación de cuarteles verificada en Quito, y asumió el Poder como Jefe supremo” (*Ibidem*, 92). Una vez más, las cosas se ven diferentes a través del prisma conservador:

Como se hablaba mucho de una revolución que preparaba el partido liberal, los conservadores, comprendiendo el peligro, se adelantan á hacerla [16 de Enero de 1869], nombrando Jefe Supremo al señor García Moreno. Renuncia el mismo día el presidente, y la revolución se riega de Quito á toda la República. (HH.CC. 1881, p. 73)

Viendo entre tanto que la revolución avanzaba, García Moreno, depuso al Dr. Espinosa y se proclamó Jefe Supremo, con el aplauso de sus partidarios, quienes declararon que era el único que podía con brazo fuerte contener a los revolucionarios; como en efecto lo hizo, trasladándose inmediatamente a Guayaquil; y sofocando la revolución, sin que se derramara una gota de sangre. (Moscoso, 1922, p. 131)

Luego de “Efectuada tan injustificable revolución” (Destruge, 1915, p. 173), García Moreno convocó una asamblea constituyente que lo eligió presidente al tiempo que dictó una nueva constitución “sombria y terrible, que encarna mejor que la anterior el espíritu de este sin igual estadista, fue llamada la Carta Negra por el pueblo” (Quevedo, 1931, p. 188). En expresiones de Andrade (1899), esta, la octava constitución del país “[...] fue cruel e intolerante, expidió varias leyes y decretos, casi todas en favor del despotismo del Clero, fijó en seis años el periodo presidencial y eligió presidente a García Moreno” (p. 93).

Reyes, en su texto de 1934 (p. 238) compara la constitución de 1869 con la llamada «Carta de la esclavitud» floreana de 1843, toda vez que ambas invocaban el sistema de gobiernos fuertes y dilataban los periodos presidenciales por varios años. Uzcátegui (p. 134), por su parte, anota que a la carta negra “se le ha reprochado de dictatorial y semi-monárquica”, y reconoce que nada de extraño tiene que haya sido de índole esencialmente conservadora y católica.

En definitiva, cuando del modelo social y la cuestión ideológica se trata, la mayoría de nuestros autores se muestran críticos del gobierno garciano, sobremanera en lo que atañe al gran poder acumulado por el clero y su injerencia en los asuntos del Estado, así como su permanente control sobre las libertades públicas. Son excepción, claro está, los autores de filiación conservadora. Con todo, el grueso de los escritores liberales muestran una temprana posición de «comprensivismo histórico», pues también hacen importantes reconocimientos al régimen garciano, y en el caso de Reyes, incluso realiza un esfuerzo por ubicar al presidente conservador en su tiempo y su contexto. En la línea más crítica, Andrade destaca por su estilo polemista y combativo, el que sin duda proviene de su activa militancia liberal, cuyo bautismo radical fue el propio asesinato de García Moreno; y de la impronta que la prosa montalvina dejó indeleblemente gravada en su estilo expositivo y literario.

En una muestra de la huella que las distintas representaciones políticas marcaron sobre los estudiantes, en el N° 45 de la revista *Educación*, Isaac J. Barrera (1930) nos brinda el testimonio de una jornada de exámenes a la que tuvo la oportunidad de asistir en su calidad de supervisor escolar. En lo referente a la asignatura de Historia leemos:

El profesor de la escuela era quien examinaba la materia, y era de oír la biografía que los alumnos trazaban de García Moreno, de Montalvo, de Alfaro: el partido se había hecho pasión y los colores se oscurecían o clareaban según el credo político de quien había concebido esas biografías. (p. 11)

En este sentido, se lamentaba que la Historia fomentase los conflictos y la discordia, panorama frente al cual presentaba la propuesta de la fundación Carnegie de revisar los textos de Historia a fin de promover la paz. Barrera cuenta que tuvo que interrumpir el examen para manifestarle al profesor que la escuela, si bien laica, debía ser imparcial y guardar profundo respeto a las creencias y opiniones, y no estar al servicio de banderías políticas “porque ello no conduciría sino a falsear la verdad” (*Ídem*). La idea de alcanzar el equilibrio en la interpretación del pasado no era ajena como hemos visto a nuestros autores liberales; el segundo de entre ellos que con más vehemencia defendía su postura, Belisario Quevedo (1921) afirmaba que la enseñanza de la Historia debía promover tanto la formación de juicios en el niño como la crítica de los hechos, sin embargo, esa crítica se refiere a acciones de adultos, lejanas al alcance y la comprensión de los niños. La cuestión se complica tanto más por cuanto:

[si] nos referimos a García Moreno, unos dicen que fue el mayor bienhechor de la Patria, otros que fue el Mayor tirano; análoga cosa sucede con respecto a Alfaro: fue un malhechor según unos, y fue el protector y padre del liberalismo según otros. (p. 8)

En su opinión, el maestro puede evitar el peligro de guiar a confusión a los niños si pone de relieve todos los hechos, buenos y malos, en el contexto de sus causas, circunstancias, etc., para, a partir de ellos, formular un juicio que más se acerque a la «verdad». Asimismo, asume que el juicio de ciertos hechos requiere de mayor experiencia, de cara a los cuales sugiere a los maestros evitar los pronunciamientos donde el juicio aparezca desnudo de los hechos que lo suscitan. Previene también en contra de forzar la opinión de los niños hacia la opinión general o la del propio maestro, pues dando como ejemplo los periódicos, dice que la gente adulta se deja guiar por opiniones que no son mayoritarias sino de quien escribe, en función de determinados intereses e inclinaciones.

11.4.1 García Moreno en la construcción nacional

Salvo los textos de los HH.CC. y las *Lecciones elementales* de Moscoso (la omisión resulta de suyo muy elocuente), todos los demás autores subrayan la violencia y extrema mano dura a las que recurrió García Moreno con el propósito de «pacificar» el país. En la línea intermedia de «comprensión histórica», Reyes resalta a la vez que matiza la figura del presidente conservador como la de un «hombre de su tiempo». Leemos:

Se equivoca quien crea, por echar sistemáticamente los más negros calificativos sobre el Presidente ecuatoriano Gabriel García Moreno, que los hombres que éste tuvo que domar fueron como los corderos o las gacelitas. Tal varón, con su formidable contextura moral, no era sino una creación o correspondencia del medio y del momento histórico. Para tal época tal hombre. (Reyes, 1931, p. 199)

De todas formas y de manera unánime, los autores liberales condenan el clericalismo del gobierno garciano, consagrado con la firma del Concordato entre el Ecuador y la Santa Sede. En apoyo al cuestionario “Diga algo acerca del Concordato” al final de la lección XXXVIV del texto de Andrade (p. 90), el alumno contaba con el siguiente párrafo, breve pero denso en valoraciones y direccionamiento ideológico (p. 89): “En 1863 esclavizó al Ecuador á la Corte Romana por medio de un Concordato vergonzoso”. En cuanto al *Compendio* de Quevedo (p. 186), menciona que bajo la política garciana:

El país era un inmenso monasterio. Al que hacía oposición siquiera por escrito se le enviaba al patíbulo, si no marchaba a las selvas orientales, donde se le dejaba por orden terminante en pleno despoblado a pasar como Robinson, si no moría de hambre.

A ojos de Reyes, muchos de los elementos que modelan el *ethos* ecuatoriano provienen de la elaboración sincrética de sus sustratos históricos coloniales y precolombinos, elementos que fueron circunscritos dentro de los cánones del conservadurismo, cuya imagen no hacía más que reflejarse en el clericalismo garciano.

Verdad que la vanguardia de todas esas buenas cosas de García Moreno, inclusive su severidad para sostener la moralidad frailuna, tenía que ir, necesariamente, el negro fantasma del fanatismo religioso. Pero es que aun el implacable fanatismo religioso no era, ciertamente, una creación personal de García Moreno para martirio del pueblo ecuatoriano. Como una fuerte prolongación del español católico y del indio supersticioso, él preexistía, arraigadamente, en el espíritu del país. García Moreno, con todo su áspero fanatismo religioso, y el consiguiente clericalismo irreductible, no constituía, pues, sino un vigoroso reflejo. (Reyes, 1932, p. 221)

Señala además que a partir de la Constitución de 1869 la ciudadanía ecuatoriana estaba condicionada “no solamente a la edad de 21 años, al estado civil de casado y a saber leer y escribir, sino también, y en primer término, a ‘ser católico’” (Reyes, 1942, p. 291). De manera que, a decir de Uzcátegui (1929, p. 134):

En vano se podía ser hombre honrado, inteligente, trabajador y capaz de hacer bienes a su propio país, si no se aceptaban las doctrinas católicas. Los librepensadores, es decir, aquellos que pertenecían a otros credos, por muy cristianos y justos que fueran, por mucho amor que sintieran hacia su tierra natal, no podían intervenir en su progreso. Las libertades de prensa y de reunión, tan queridas por los hombres conscientes y cultos, excluían los asuntos religiosos, de moralidad o de orden público, lo que equivalía a no existir. Por estas exageraciones, el liberalismo ha calificado a esa constitución de Carta de la esclavitud al Vaticano.

Una vez más, las cosas pintaban distintas a ojos conservadores. De acuerdo con Moscoso (1922), es gracias a García Moreno que “[...] se estableció definitivamente la base de la verdadera civilización o sea la práctica de los preceptos de la Religión Cristiana” (p. 129). En el texto de Bruño (1915), se lee que el presidente “prosiguió la obra de regeneración del Ecuador” (p. 60), a cuyo fin, entre otras cosas, “Para cortar los abusos de la *Ley de Patronato*, celebró un *Concordato* con la Santa Sede”. «Regeneración» y «abusos del Patronato», guardan también importantes connotaciones ideológicas, aunque de manera más «sutil» si comparadas, por ejemplo, con la retórica más vehemente y combativa de un Roberto Andrade, o de un Belisario Quevedo.

Pero a pesar de todo, cuando se trata de valorar las acciones en pro de la construcción nacional, unos y otros están de acuerdo en que García Moreno “se ocupó de muchas y muy interesantes obras públicas, con indiscutible beneficio para el país” (Destruge, 1915, p. 176). En palabras de Uzcátegui (p. 135): “Pero juntamente con tanta tiranía, brillaron su acrisolada honradez, su alta inteligencia y su admirable laboriosidad en el manejo de los negocios públicos”; y de Reyes (p. 294): “García Moreno no era, ciertamente, un simple déspota; sino también un reconstructor y organizador, con actuaciones eficaces”. Incluso Andrade (p. 89) reconoce fugazmente que “García Moreno emprendió en la fabricación de algunas obras materiales” (esta brevísima mención es la mayor concesión que le hace en su obra). Fue gracias a un proceso de reorganización fiscal (que sin éxito intentó establecer Rocafuerte) que el garcianismo pudo contar con recursos suficientes para la ingente obra pública característica del régimen, la que se tradujo en progreso y la consolidación del joven Estado nacional.

Cuadro 18
Obras en la administración de Gabriel García Moreno

Obtuvo del Congreso la aprobación de leyes para la libre importación de maquinarias, reglamentación de trabajos de obras públicas, prohibición de circulación de monedas de baja calidad, exoneración de impuestos de manumisión (a los esclavos) y a los establecimientos de beneficencia.
Creación de fuentes de riqueza: extracción de quina, intensificación de la producción cacaotera, introducción y propagación de la morena, del gusano de seda y del eucalipto.
Mejora a la navegación con la colocación de faros y boyas y un par de dragas, que permitían el acceso a Guayaquil de buques de gran calado.
Reconstrucción de la ciudad de Ibarra, asolada hasta los escombros por el terremoto de 1868.
Vialidad con la construcción de la gran Carretera Nacional (que el Congreso de 1875 cambió de nombre al de García Moreno, con una longitud de 250 km., dotada de 100 puentes de cal y canto y 400 acueductos.
Abrió caminos a Esmeraldas, Manabí, Guaranda, Naranjal y Loja.
Inició la construcción del ferrocarril que debía unir Quito con Guayaquil
Impulso a la educación con la contratación de los Hermanos Cristianos y Sagrados Corazones para la educación de niños y niñas respectivamente. Se formaron 12 maestros indígenas para la educación de su cultura. Contratación de los jesuitas para la educación secundaria (venida a menos desde la expulsión de esta orden) y universitaria. Se mejoró la infraestructura escolar, los sueldos a los maestros, y la cobertura se amplió.
A nivel de la educación superior, fundación de la Escuela Politécnica Nacional para la que se contrataron afamados sabios que publicaron importantes obras. Fundación de la Escuela de Artes y Oficios (Protectorado) a cargo de 5 salesianos.
Creación del Observatorio Astronómico y Meteorológico de Quito
Construcción del Panóptico o prisión de Quito, reproducción exacta de la mejor penitenciaria de los EE.UU. y que para su tiempo fue la mejor de América.
Amortización de una importante proporción de la deuda y ahorro para atender la deuda colombiana y a la del Banco del Ecuador.
Reforma fiscal que permitió duplicar la recaudación.

Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929 (Elaboración Propia)

De todos nuestros autores, Emilio Uzcátegui es quien con mayor profundidad y extensión enumera las obras efectuadas durante el gobierno de García Moreno, que a fuerza de concisión y brevedad resumimos en el cuadro n° 18.

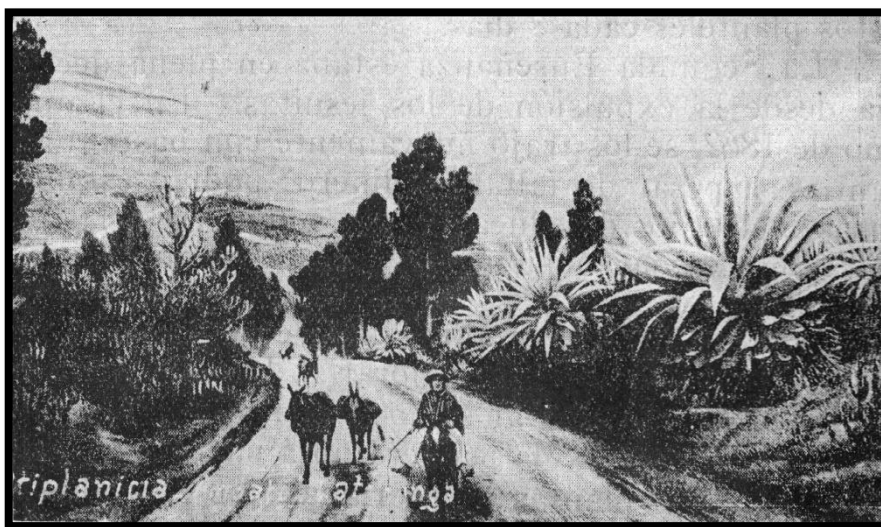
Con todo, respecto de los avances en la educación Uzcátegui señala: “Pero es de advertir que la entendía y la impulsaba dentro de un criterio católico” (p. 139). Otro tanto ocurría con la instrucción superior, donde dada la acogida que habían tenido las doctrinas materialistas y liberales, García Moreno operó una reforma “para hacerla volver a la doctrina católica” (p. 141). Y es precisamente dentro de este contexto que Reyes encuentra una «paradoja del clericalismo» (subtítulo de su texto de 1931) en el corazón del gobierno garciano:

García Moreno no concebía la felicidad pública sino con antecedentes netamente materialistas: producción agrícola, abundancia de víveres, caminos, ferrocarriles, edificios, salarios mejorados, preparación previa de

ciudadanía por la difusión de la escuela primaria, y, al fin, látigo y patíbulo para los revoltosos. (Reyes, 1931, p. 207)

No obstante lo cual, prevalecía el gran ideal de García Moreno: Dios, que a decir de Reyes (p. 208): “presidía todas sus cosas. La Historia ha recogido una frase suya, que condensa, magníficamente, toda la inmensidad de su fe religiosa: ‘Dios no muere’...”

Gráfico 55
Carretera García Moreno



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

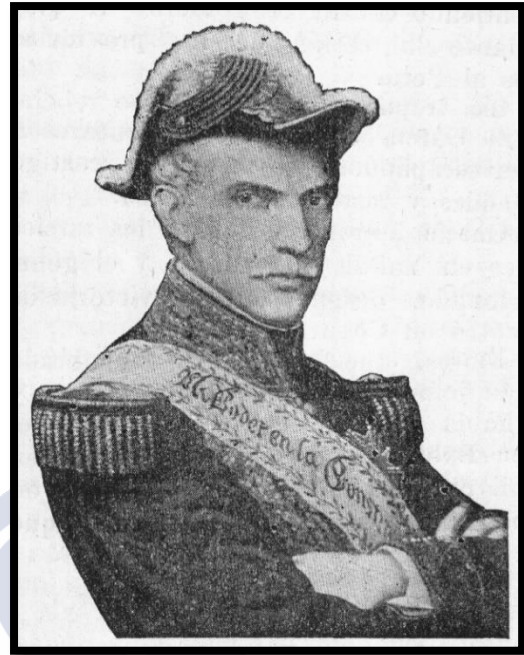
11.4.2 Muerte de García Moreno y la era posgarciana

Precisamente, se afirma que la frase «Dios no muere» fue pronunciada por García Moreno antes de exhalar su último aliento de vida, tras sufrir el atentado en el que participó Roberto Andrade “ex-alumno de los jesuitas y, años más tarde, historiador y polemista de estos sucesos” (Reyes, 1942, p. 292). En el prólogo del manual escolar de Moscoso (p. II), Tobar Donoso anatemiza la obra de Andrade al señalar: “Se ha visto usurpar el papel del historiador y del modelador de almas a hombres manchados de sangre ilustre, que han querido propagar de este modo sus pasiones y oscurecer conscientemente -¡Oh crimen inaudito! la verdad histórica”. El asesinato de García Moreno fue siempre un pesado fardo con el que Roberto Andrade tuvo que cargar por el resto de su vida, exiliado y perseguido constantemente por sus rivales políticos. El único periodo largo de sosiego lo tuvo durante los 15 años de presencia alfarista en el escenario político nacional, pues desaparecido el caudillo, Andrade debió enfrentar la persecución del liberalismo plutocrático liderado por el general Leonidas Plaza, al que ofreció resistencia y oposición. Su propio hermano y en ocasiones asistente en la recuperación de fuentes históricas, el general Julio Andrade –posible sucesor de Alfaro, ya que su nombre fue uno de los más señalados para ocupar la presidencia de la república– fue asesinado en una emboscada de placistas.

Pues bien, al narrar cómo se sucedieron los hechos del magnicidio del presidente García Moreno, Destruge (1915) refiere:

El 6 de Agosto de 1875, se dirigía García Moreno al Palacio de Gobierno, cuando, al pasar al atrio, se echaron sobre él los conjurados Roberto Andrade, Abelardo Moncayo, Manuel Cornejo, y otros, que había resuelto su muerte; presentándose en esos instantes el colombiano Faustino Rayo, quien dió de machetazos al Presidente, hasta causarle la muerte; para caer él luego, muerto, al golpe de certera bala disparada por un sargento apellidado López, cuando ya estaba preso y mientras fugaban los demás conjurados. (p. 176)

Gráfico 56
Gabriel García Moreno



Fuente: G.M. Bruño, 1923

Rayo se presentó inesperadamente secundando el ataque de los jóvenes conjurados, cuyo referente intelectual era el escritor liberal Juan Montalvo, quien exiliado entonces en Ipiales “ardiendo de ira, publicó una violenta sátira contra García Moreno, titulada *La Dictadura Perpetua*, en la que condena acremente y con ingenio, la tiranía garciana” (Uzcátegui, 1929, p. 148). El propio protagonista de los hechos cuenta muy escuetamente: “Inspirados los jóvenes de Quito en estos vehementes escritos, acudieron el 6 de Agosto de 1875 á la plaza y mataron á García Moreno á la una de la tarde, en presencia del pueblo y del ejército” (Andrade, 1899, p. 94). Andrade no llega a mencionar su nombre, sino que generaliza con el uso de un plural muy ampliado «los jóvenes de Quito».

Transcurridos los años, Andrade tampoco lamenta el hecho, sino al contrario, condena la «perfidia» con que se trató al grupo de conjurados, pues a línea seguida menciona: “Algunos de los conspiradores fueron fusilados y otros perseguidos por perfidia del General Salazar, Ministro de la Guerra”. En el fondo, Andrade siempre consideró que con el asesinato de García Moreno había rendido un importante servicio a su patria; por eso, ante sus detractores gustaba compararse con Bruto, personaje de quien recitaba episodios históricos de memoria. En frase suya –recogida por Chiriboga (1983)– “Bruto mató a Cesar, porque César se convirtió en tirano de su patria; yo maté a García Moreno, porque García Moreno era el verdugo de la mía; no hay otro símil” (p. 28).

El párrafo en el que Andrade refiere el asesinato se presentó como uno de los doce alegatos para que a su obra le fuese retirada la oficialidad, pues se asevera que ni el

pueblo ni los militares estuvieron presentes en la escena del asesinato. En su *Defensa* (1911, p. 4), el autor intentó resguardarse de este ataque sosteniendo:

Gráfico 57
Palacio de Gobierno (X) sitio donde murió García Moreno



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

En el Ecuador no ha de haber quién ignore que García Moreno fue muerto á la una y media de la tarde, en la Plaza de la Independencia, á 30 ó 35 metros de uno de los principales cuarteles, ocupado entonces por el Batallón N° 1°: á la Plaza de la Independencia concurre mucha gente á aquella hora. ¿En dónde está el vigor del argumento?

En contrarréplica, Flores Caamaño (1911) respondió que los conjurados se aprovecharon de la soledad del momento en la Plaza, y que el batallón vecino acudió apenas escucharon las detonaciones, además de que fue uno de sus soldados quien mató al ejecutor. Pero sobre todo, se rechaza la pretensión de “complicar en el crimen al ejército y pueblo, ó hacer sangriento denuedo de los infelices victimarios” (p. 13). Otra de las réplicas señala que el hecho mismo del asesinato cometido por el autor volvía ímproba la obra, por más que este se esforzase en defender la legitimidad del acto: “en ningún pueblo civilizado los que se confiesan reos de homicidios, tienen la misión santa de instruir á la niñez, constituyéndose en jueces de sus víctimas, después de sustentar el principio de que *el asesinato es una virtud romana*” (p. 17).

Sobre la frase “Mi pluma lo ha matado” que con satisfacción pronunció Montalvo al enterarse del magnicidio, Reyes (1931) concluye: “Ni García Moreno merecía aquella muerte, ni Montalvo tenía derecho para aplaudirla ni atribuírsela” (p. 213). Tras la desaparición de García Moreno se sucedieron varios gobiernos, entre los que destaca

una tendencia de «tercera vía» entre el conservadurismo ultramontano y el liberalismo de línea radical.

Iba surgiendo los que en esos mismos tiempos se calificaba de conservadurismo progresista o liberalismo católico y que, más tarde, a través de varios avatares de la política nacional, llegó a denominarse, escueta y simplemente, progresismo, a partir del propio presidente Caamaño, muy legalista, aunque intransigente. (Reyes, 1942, p. 336)

Si bien la obra constructora no siguió el mismo ritmo que el mantenido por García Moreno, en el periodo se avanzaron algunos pasos más con la instalación del telégrafo que ayudó a acelerar las comunicaciones; se continuó con los trabajos del ferrocarril de Chimbo a Durán; se canalizó el estrecho de Jambelí; y se reformó la ley de aduanas, cosa que ayudó a un notable aumento de las rentas nacionales. Luis Cordero, el último presidente de este periodo, continuó en la misma dinámica y línea de gobierno de los reformistas católicos, sin embargo, un sombrío episodio empañó su mandato y lo obligó a dimitir; la llamada «venta de la bandera».

El 7 de Diciembre de 1894, se recibió en Guayaquil la noticia de haber zarpado de Valparaíso el crucero de guerra chileno «Esmeralda», para ser vendido al Japón, en guerra con la China, bajo bandera ecuatoriana; y este hecho, como era natural, causó gran indignación en todo el país. (Destruge, 1915, p. 193, 194)

Sucede que Chile había declarado neutralidad frente al conflicto asiático, con lo cual el Ecuador –con su símbolo nacional al frente– pasó a hacer el papel de testaferro en la transacción. Reyes (1931: 256) apunta que de esta manera “La insignia nacional se convirtió en un vil trapo”, y en consecuencia “El civismo ecuatoriano se indignó. La fracción conservadora del gobierno perdió toda confianza. Los mismos amigos del presidente vacilaron en seguirle apoyando”. Quevedo (1931) califica de “crimen” (p. 193) a esta transacción, que a decir de Andrade (1899) “[...] comprometió el pabellón, ó en otros términos, la nacionalidad ecuatoriana, por cierta cantidad de dinero, en el negocio de un buque de guerra llamado Esmeralda” (p. 99). A diferencia de los autores citados, Uzcátegui (1929) ve que el gobierno “en este papel de intermediario para el traspaso, sólo se inspiró y guió en un sincero deseo de servir al país amigo y de ninguna manera, por lucro” (p. 158). En cuanto a los demás autores, simplemente recogen y dan testimonio de este hecho, sin comentarlo.

En suma, la transacción por la venta del buque Esmeralda dio a tierra con el gobierno de Cordero. El expresidente Caamaño, entonces gobernador de Guayaquil y quien fuera el principal gestor de este hecho, trató de asumir toda la responsabilidad, expiando al presidente. Sin embargo, la reacción nacional fue incontenible: “Los pueblos de la Nación ecuatoriana se dieron cuenta de la vergonzosa ofensa y se lanzaron contra un gobierno que no sabía sentir y defender el honor nacional” (Quevedo, 1915, p. 194) El liberalismo radical, más maduro ya a este punto, aprovechó de esta particular coyuntura para asaltar el poder de una vez por todas.

En cualquier caso, es interesante notar que la «venta de la bandera» suscitó la indignación generalizada en el país, lo cual nos permite entrever la existencia de un nacionalismo ecuatoriano, escasamente manifestado en los primeros tiempos –al menos con la misma intensidad y unanimidad– cuando el honor nacional o incluso la propia existencia de la nación se vieron bajo amenaza. Esta vez, el tricolor nacional parece ser que «dolió» en la conciencia de la nación, frente a lo que se consideró un ultraje y una afrenta inadmisibles.

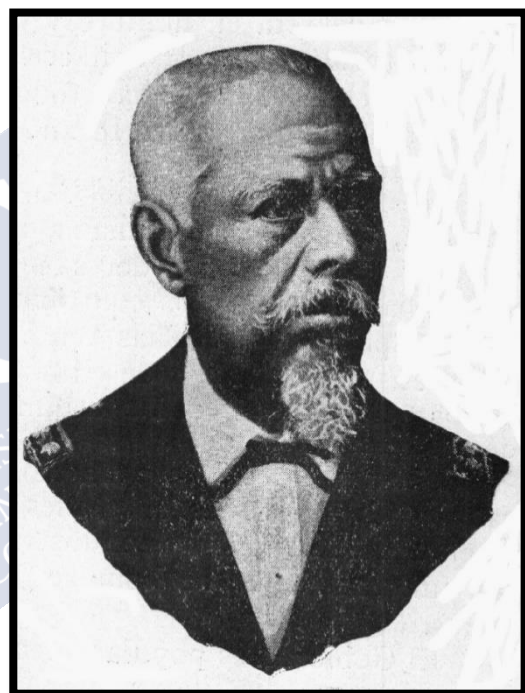
11.5 ELOY ALFARO, EL HOMBRE FUERTE DEL LIBERALISMO

La dimisión del presidente Cordero no fue suficiente; el episodio de su caída resultó ser el resorte para que el liberalismo se lanzara decididamente a la conquista del poder. El 5 de junio de 1895 se proclamaba en Guayaquil Jefe Supremo al general Eloy Alfaro, quien dejando el exilio en Nicaragua acudió presto a ponerse al frente de la Revolución Liberal. Tras dos importantes batallas (Gatazo y Chimbo) los alfaristas se abrieron paso a Quito, ciudad en la que hicieron su entrada triunfal el 1 de septiembre. Después de un gobierno de facto, una nueva Convención Nacional otorgó al general Alfaro la presidencia de la república para el periodo 1897-1901. Luego, por medio de otro golpe de Estado, volvería a ocupar la máxima dignidad en el periodo 1907-1911.

“En el origen de Alfaro se repite el detalle de García Moreno: es descendiente de padre español y de madre criolla. Es también costeño; pues había nacido en Montecristi, pequeña ciudad de la provincia de Manabí, por Junio de 1842” (Reyes, 1931, p. 257). Resulta ciertamente difícil no tender puentes entre las vidas y los gobiernos de García Moreno y Alfaro, pues aunque situados en dos líneas ideológicas opuestas, sus obras fueron de suma importancia para la consolidación del Estado nacional, así como para la definición de los distintos lineamientos político-ideológicos al interior del país.

Pero más allá de las grandes aptitudes con que se describe a ambos mandatarios, dos de nuestros autores retratan a Eloy Alfaro como alguien falto de las grandes dotes del organizador metódico, cosa que en su momento sí atribuían a García Moreno. Leemos por ejemplo: “Tenía las orientaciones de un gran estadista, mas le faltaban las facultades de gobernante organizador y el talento minucioso que llega hasta el detalle

Gráfico 58
Eloy Alfaro Delgado



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

administrativo¹⁰. La figura castrense predomina en la imagen del general Alfaro, más bien que la de administrador. Con todo, Quevedo, quien de haber sido un militante alfarista pasó al lado liberal en la línea de oposición a Alfaro, no dejaba de reconocer grandes méritos al caudillo manabita:

Guerrillero tenaz, valiente y activo, de grandes energías, meditativo y reposado, de hondas convicciones y serenidad de juicio; desde muy joven, desde tiempos en que ni se oía la palabra liberalismo, él proclamó esos principios, luchó por ellos hasta el heroísmo muchas veces, agotó su fortuna, protegió a escritores de su escuela, anduvo siempre errante lejos de su patria, esperando con fe inquebrantable, que un día sería posible establecer en el Ecuador, la libertad que le negaban los continuadores de la doctrina de García Moreno [...] Carecía de las dotes oratorias que arrebatan a las multitudes y era incapaz para las grandes frases que ilusionan. Con todo, fué apasionante caudillo durante largo tiempo, y siempre despertaba en su derredor grandes simpatías. Durante ocho lustros su nombre fue enseña de guerra por la libertad de conciencia. (Quevedo, 1931, p. 195)

En Uzcátegui (1929) encontramos el juicio más positivo respecto de Eloy Alfaro, quien para el autor es “[...] el personaje más sobresaliente en los últimos 40 años” (p. 171). En sentido contrario, el juicio más crítico se encuentra plasmado en la pluma del conservador Leonardo Moscoso (1922), desde cuya óptica: “Las dos administraciones de Alfaro pueden llamarse época del terror ecuatoriano, por la falta absoluta de libertades públicas” (p. 142). El autor no da ninguna tregua, y salvo la Exposición Nacional de 1909 celebrada en honor al centenario de la independencia, no reconoce mayores méritos al gobierno alfarista.

En cuanto a Roberto Andrade (1899), amigo y colaborador del caudillo liberal, tan solo menciona que en 1897 se dictó la undécima Constitución “la cual decretó la tolerancia de cultos y eligió presidente a Eloy Alfaro, quien rige actualmente el Ecuador” (p. 100). Su obra, escrita a tan solo tres años de consumada la Revolución Liberal, no ahonda en ulteriores valoraciones. Este silencio muy seguramente se debe al distanciamiento que se produjo entre él y Alfaro casi enseguida del triunfo liberal, lo que –de acuerdo con Chiriboga (1983)– respondió a la acción de terceros más bien que a problemas de orden político, haciendo salvedad del disgusto que le produjo el hecho de que Alfaro estableciera relaciones con los círculos financieros de Guayaquil. En todo caso, Roberto Andrade permaneció siempre fiel al alfarismo y se mantuvo como uno de sus más visibles valedores, lo que le obligó a partir nuevamente al exilio cuando inmolado el caudillo liberal.

La amplia exposición contraria a García Moreno, abundante en adjetivaciones negativas, e incluso la escasa mención al gobierno de Alfaro, fue también una de las causales para la solicitud de retiro de la obra de Andrade, pues se llegó a alegar: “Que acusa á únos, como García Moreno, y defiende con estudiado silencio á otros, como Alfaro, culpable de tantos males y el gobernante de menos valer de la República” (Flores Caamaño, 1911, p. 2). Afirmación esta última que chirriaría al día de hoy, con

¹⁰ Es esta una cita literal que Reyes (1931, p. 263) recoge directamente del *Compendio* de Quevedo (1931, p., 195).

la distancia de los años, los ánimos apaciguados y los juicios de la historia ya dictados y ampliamente aceptados por el imaginario de la nación.

Volviendo nuevamente a la dinámica de tender puentes entre la obra de los dos mayores exponentes del conservadurismo y del liberalismo en el Ecuador, Uzcátegui (1929) menciona:

Las Administraciones anteriores habían desbaratado la organización económica dejada por García Moreno. Al llegar al poder Eloy Alfaro, el fisco se hallaba pobre y en crisis. Los regímenes vivían de anticipos, gastaban tributos no devengados, dineros que no existían. El presidente liberal mejoró la Hacienda. Las rentas públicas aumentaron paulatinamente. De cinco millones de sucres pasó a 20 el presupuesto de los últimos años. (p. 173)

Tal es así que, a decir de nuestro autor: “Al recibir el mando, la República estaba en crisis; al entregarlo, estaba salvada económicamente” (p. 174). Lo mismo que García Moreno en su momento, la mayor disponibilidad de recursos permitió que Alfaro llevase adelante una gran obra pública en beneficio del país, hecho que a su vez coadyuvó al fortalecimiento de la unidad nacional. A continuación, Uzcátegui expone los avances conseguidos por el liberalismo, que resumimos en el cuadro 20.

Cuadro 19
Obras en la administración de Eloy Alfaro

Arreglo de la deuda inglesa.
Mejora de los sueldos de los empleados.
Establecimiento del llamado talón de oro, con lo cual el sucre tenía un valor cercano al dólar.
Exoneración de ciertas contribuciones a los indios.
Adelanto material de las poblaciones, varias de las cuales fueron adquiriendo canalización, pavimentación, agua potable y luz eléctrica.
Estrechamiento de relaciones con otras naciones americanas y europeas.
Construcción y culminación del ferrocarril que une la sierra con la costa.
Fomento a la educación, mediante la creación de varios establecimientos educativos, y la fundación de los normales pedagógicos, a cargo de misiones extranjeras.
La reorganización del ejército y la fundación del Colegio Militar.
Creación de una escuela de telegrafía para mujeres, y su incorporación al servicio público en la oficina de correos.

Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929 (Elaboración Propia)

La obra del ferrocarril trasandino, “[...] la más gloriosa de las efectuadas por Alfaro” (*Ibidem*, p. 182) fue toda una proeza de ingeniería para la época, hecho que es efectivamente resaltado por Reyes y Uzcátegui. Para llevar el ferrocarril de Guayaquil a Quito, se requería tender los rieles desde el nivel del mar hacia cotas que superan los 3600 metros, en medio de terrenos accidentados y flanqueados de precipicios, a través

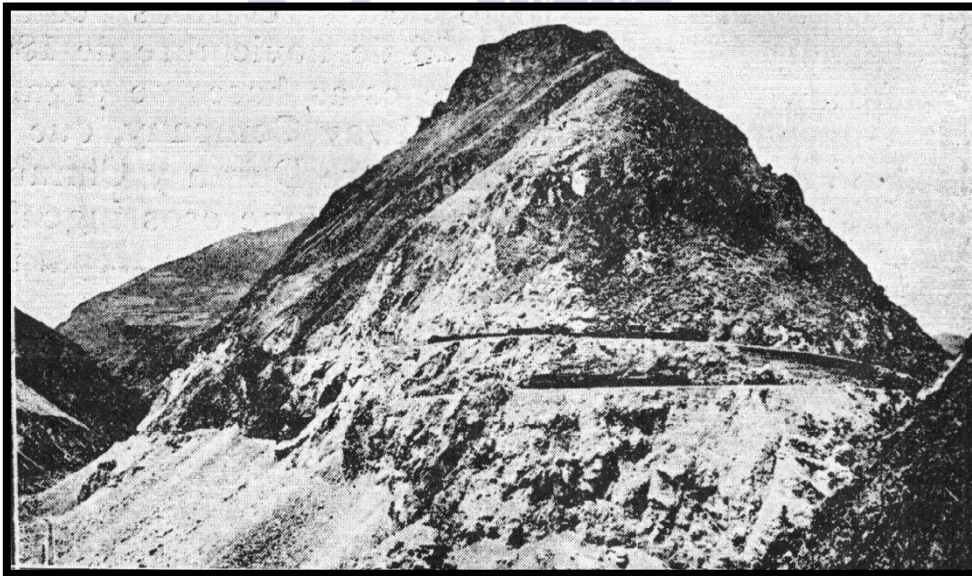
de sólidas rocas de granito. Pero la proeza no fue solamente técnica, sino más importante aún:

Alfaro tiene que proceder heroicamente: ese ferrocarril vigorizará la unidad nacional y traerá, para los aislados pueblos de la Sierra, con el fácil contacto del mundo, la tolerancia, los afanes de progreso, todas las corrientes civilizadoras... Y lo realiza. (Reyes, 1931, p. 262)

A todo esto, en su texto de 1942 (p. 379), Reyes apunta otra importante barrera que Alfaro debió superar “por la suma de heroicidad y de sacrificio que requería, en medio de los anatemas y de las calumnias de los enemigos”, lo cual no fue óbice para la feliz conclusión de la obra. En 1908 –durante su segunda administración– finalmente el ferrocarril hacía su entrada triunfal en Quito. Gracias a esta obra, el viaje entre Guayaquil y la capital se redujo a apenas dos jornadas; todo un adelanto para las condiciones de la época. La Costa y la Sierra quedaban de esta manera más próximas, lo cual significó un importante avance para la paulatina superación del aislamiento y la incomunicación, junto con los regionalismos consecuentes.

Pero la magna obra de Alfaro no fue unánimemente reconocida por todos los autores de libros de texto. En desmedro de ella, Moscoso (p. 142) señala: “En este segundo periodo del General Alfaro llegó el ferrocarril a Quito, aunque en condiciones por demás onerosas para el país” (p. 142). Tal sentencia, sin embargo, no es compartida por los liberales Reyes, Uzcátegui y Quevedo:

Gráfico 59
Ferrocarril en la Nariz del Diablo



Fuente: Emilio Uzcátegui, 1929

Esta obra ha traído una ventaja más: la refundición de la inmensa deuda externa con bonos de aquel ferrocarril. País pobre y esquilado y lleno de deudas el del Ecuador, vio realizarse el milagro de la restauración del crédito [...] Lo vio; pero, fingiendo no comprenderlo, no lo aplaudió. Los periódicos hablaron de ferrocarril caro y ruinoso y de robos y de negociaciones. Pero al retirarse de la presidencia, Alfaro íbase pobre, a vivir obscuramente en Guayaquil. (Reyes, 1931, p. 262)

Según afirman los técnicos, el ferrocarril de Guayaquil a Quito, con todas sus dificultades de construcción, tiene un costo por kilómetro inferior al de muchos otros ferrocarriles sudamericanos. Su valor actual se estima en 11'170.100 dólares. Sin embargo, no faltaron quienes acusaron a Alfaro de robos en la negociación ferrocarrilera. Pero la verdad histórica es que en 1897, al suscribirse el contrato, se ofreció al General Alfaro, para provecho personal suyo, un tanto por ciento en las acciones; pero que este Presidente rechazó la oferta e hizo inscribir este cuatro por ciento que se le ofrecía fuera de contrato, en beneficio del Gobierno del Ecuador. Gracias a esto, ha sido posible, no hace muchos años, nacionalizar los servicios administrativos con la adquisición de otra parte de bonos. En la actualidad el Ecuador tiene el 79 por ciento del valor nominal de los bonos, mientras el resto está en poder de acreedores ingleses. (Uzcátegui, 1929, p. 185)

Alfaro, al celebrar el contrato para la construcción del ferrocarril, arregló, también, la deuda externa que tan mal parado tenía el crédito del país. Esa deuda fue refundida en la deuda del ferrocarril, cuyo total llegó a veintidós millones de sucres (Quevedo, 1931, p. 196).

En todo caso, la obra del ferrocarril se revela tanto más importante y visionaria por cuanto en ella “[...] se realizó por fin el ensueño de dos de los más grandes estadistas ecuatorianos –García Moreno y Alfaro–” (Reyes, 1942, p. 384). Igual que el presidente conservador, su homólogo liberal supo entender que la locomotora también tiraría del adelanto nacional, al tiempo que conseguiría la verdadera articulación del país, como en efecto lo logró.

Pese a que las Constituciones liberales (de 1897 y 1906) trataban de responder a los ideales de libertad y tolerancia, lo cierto es que en la práctica el gobierno paso por encima de ellas, como también en su momento lo hizo García Moreno con la Constitución de 1861.

Hasta entonces, las medidas violentas para reprimir conspiraciones o para acallar la oposición, se creían exclusivas del garcianismo especificado como “terrorista y tiránico”. Pero el caudillo liberal-radical no pudo evitar que le llamasen a él también “tirano”. Así escribían en sus papeles, no solamente los de la oposición conservadora, sino también los de la divergencia interna, dentro del propio partido liberal radical. (Reyes, 1942, p. 377)

Constitucionalmente, Alfaro gobernó durante los periodos: de 1897 a 1901; y de 1907 a 1911, aunque de facto ya había ocupado el poder desde 1895 tras la victoria de la Revolución Liberal. Como observa Uzcátegui (1929) en la segunda magistratura de

Alfaro “la oposición conservadora pasa a segundo término y es una fracción liberal la que se desencadena contra los actos del Gobierno, en Congresos y periódicos” (p. 180). Solamente la amenaza de guerra con el Perú verificada entre 1909 y 1910 dio tregua a la oposición, pues todo el país cerró filas en torno a la figura del viejo caudillo liberal: “El patriotismo del Ecuador se exaltó hasta el vértigo; se apagaron las disensiones internas, las muchedumbres rodearon al presidente, en quien ya no se vio sino un viejo guerrero y acendrado patriota” (Reyes, 1942, p. 385).

Pero una vez pasado el peligro, la oposición volvió a contraatacar y en 1911 Alfaro se vio compelido a dimitir, tras lo cual resolvió retirarse a Panamá. Su sucesor, Emilio Estrada, murió tan solo a los cuatro meses de haber sido posesionado; la elección del nuevo magistrado trajo de nuevo la agitación política. Cuando se hizo patente que Leonidas Plaza era el más señalado para volver a ocupar la presidencia, los alfaristas se alzaron en armas en Guayaquil y convocaron de vuelta a su caudillo. Esta vez, sin embargo, la suerte de las armas fue adversa al experimentado guerrero. El cabecilla de la revolución de Guayaquil, general Pedro Montero, fue asesinado por las turbas. Alfaro y sus cercanos colaboradores cayeron prisioneros y de inmediato fueron enviados a Quito, paradójicamente, en el mismo ferrocarril que Alfaro construyó. Entonces:

Hostilizados los presos a lo largo del viaje, alcanzaron, sin embargo, a entrar en el Panóptico; pero, a poco de encerrados, el populacho, ebrio de venganza y fanatismo, los ultimó en los calabozos, los ultrajó y escarneció en las calles de la ciudad, acto de barbarie que, serenados los ánimos, ha merecido la reprobación general. La muerte del gran caudillo liberal fue muy sentida en el extranjero, especialmente en los países americanos que conocían su labor. El 28 de enero de 1912, al mes justo de la revolución, un odio implacable envolvía a Alfaro, su familia, sus amigos y su obra. (Uzcátegui, 1929, p. 182)

Reyes (1931, p. 274) también menciona al “fanatismo religioso” como detonante del asesinato, además del “fanatismo del odio político de los periódicos”. Desde la orilla conservadora, el texto de Bruño (1915, p. 71) califica de “descabellada como trágica escena revolucionaria” a la iniciada en Guayaquil por los alfaristas, a la vez que lamenta el asesinato “en el tristemente célebre día Domingo, 28 de Enero de 1912”. Moscoso (1922) comenta que la “desalmada plebe arrastró por las calles los cadáveres de los desgraciados generales hasta el ejido, donde fueron incinerados” (p. 144).

Quevedo (1915, p. 198), liberal ubicado en la línea de oposición a Alfaro, refiere que con los prisioneros “[...] se cometió un crimen de lesa civilización y humanidad”, aunque de este episodio extrae un menaje aleccionador: “Lección horrible para mandatarios y caudillos que pretendan perpetuarse y gobernar al País contra el torrente de la opinión nacional”. De todas formas, al final expía al pueblo y responsabiliza del crimen a los intereses políticos: “Este crimen, ante todo político, no puede imputársele al pueblo ecuatoriano, de quien se sirvieron los interesados como de instrumento”. Este párrafo es colocado como pie de página, en comentario del anterior.

Podemos hacernos una idea de la actividad de Quevedo en oposición a Alfaro, en la siguiente narración de Reyes (1931) sobre uno de los episodios de resistencia a su

segunda magistratura, ocurrida en Quito el 25 de Abril de 1907: “Unos estudiantes universitarios –entre los que se encontraban dos historiadores: Belisario Quevedo y Pablo Aurelio Dávila–, son dispersados a sablazos y tiros, y algunos caen muertos durante la refriega” (p. 266). Así pues, a más de narrar los hechos del pasado, muchos de nuestros autores también fueron protagonistas de algunos de los importantes sucesos históricos ocurridos en el Ecuador.

11.5.1 Institucionalidad social y reformas liberales

Sin duda, una de las mayores improntas dejadas por el liberalismo en el Ecuador tiene que ver con el radical cambio que sufrió la institucionalidad social al sancionarse por vez primera la radical separación entre el Estado y la Iglesia. De este modo, la condición misma de ciudadanía, la educación, la beneficencia, el registro civil y el control territorial, fueron arrebatados de manos clericales y entregados al control de una burocracia secular. Naturalmente, la filiación ideológica de nuestros autores permea en su opinión a la hora de juzgar estos cambios.

En la Asamblea constituyente de 1897 –que entregó el poder a Alfaro– se dictó una nueva Carta Política, sobre la que Reyes (1942, p. 374) lamenta el que no haya sido capaz de “responder a los ideales de la transformación”, pues “Hasta la simple declaración de laicismo de Estado no había podido conseguirse”. El Art. 12 de la Carta Magna reconocía a la religión católica como oficial del Estado, al tiempo que dejaba intactos los derechos políticos del clero. Moscoso (1922) también pone un «pero» a esta Constitución, pero en sentido inverso al declarado por Reyes: “proclamó que la Religión del Estado era la católica, pero concedió la libertad de cultos” (p. 140). No obstante, por encima de las «tibias resoluciones» o del «gran reformismo» –depende de quién mire– de la Carta política liberal, el sucesor de Alfaro llevó las cosas más allá:

El general Plaza abordó con más valor y decisión que nadie el problema religioso y realizó reformas radicales. Durante su periodo administrativo se implantaron las leyes que más sustancialmente transformaron el país. A la Ley de Registro Civil, dejada por Alfaro, siguieron las de Matrimonio Civil y Divorcio. Se expulsó al clero de la política, reduciendo su acción a lo estrictamente religioso. Ya no podían ser diputados los sacerdotes como lo habían sido antes. Se prohibió el uso del púlpito para las prédicas políticas y subversivas que tanto daño ocasionaron y también la entrada de religiosos extranjeros. (Uzcátegui, 1929, p. 177)

También se decretaron la «Ley de Cultos» y la «Ley de Beneficencia»; ésta última entregó al Estado la administración de los «bienes de manos muertas», con lo cual “se despojó a las comunidades religiosas de su inmenso poder territorial, que era la base de su incontestable poder político” (Reyes, 1942, p. 380). Pero si nuestros autores liberales juzgan de manera positiva estas transformaciones, para Moscoso (1922) el panorama luce en cambio sombrío: “Se dictaron la Ley de divorcio y otras disposiciones inmorales y sectarias” (p. 142).

La Convención de 1906, reunida tras el nuevo asalto de Alfaro al poder, dictó una Carta política que avanzó todavía más las reformas liberales: “Es la primera

Constitución que prescinde en absoluto de la Iglesia y de las creencias religiosas y la primera también que dedica un artículo a la enseñanza, cuya rama fundamental, la primaria, se declara gratuita, obligatoria y laica” (Uzcátegui, 1929, p. 180). A decir de Reyes (1942) “Los grupos conservadores tildaron de ‘Constitución atea’ a ésta de 1906” (p. 382), como, en efecto, la llama el conservador Moscoso (1922): “En Octubre de 1906, se reunía nuevamente otra Convención que dictó la 12° Constitución, completamente atea, vigente hasta ahora” (p. 142). El texto de Bruño de 1915, por su parte, hace referencia a la Constitución sin empeñar juicios de valor.

En suma, la cuestión del modelo de sociedad ecuatoriana, regida por los principios católicos tradicionales, o por referentes finiseculares, tal como venía propugnando el liberalismo, fue una de las importantes cuestiones en la modelación de la identidad nacional. Desde el conservadurismo, la idea misma de progreso no era condenada como sí lo eran los cambios en las instituciones que en buena medida rigen y controlan la sociedad, y que efectivamente fueron operados durante los gobiernos de Alfaro y Plaza. Para los «ultramontanos», las reformas portaban consigo el mal, y serían perversamente orquestadas en el corazón de las sociedades masónicas. Dicha caracterización –un lugar común en la época– se encuentra claramente plasmada en el siguiente párrafo de las *Lecciones elementales* de Moscoso (1922), al narrar el asesinato de García Moreno: “Tanto progreso y tanta gloria alcanzadas por un gobierno católico traían inquietas a las sociedades masónicas que, en sus secretas sesiones, había condenado a muerte al altivo mandatario que desafiaba así al poder del mal” (p. 131). «Poder del mal» que se habría entronizado en el gobierno del general Alfaro: “En medio de asesinatos, sacrilegios, empastelamientos de imprentas, detenciones, destierros, confiscaciones y abusos de todo género que se cometían en todas partes al grito de «Viva Alfaro» terminó el primero y por demás luctuoso periodo de este General” (*Ibídem*, 140).

En Roberto Andrade (1899), en cambio, encontramos esta misma caracterización pero con polaridad invertida, pues para él lo execrable era cosa del bando opuesto. A guisa de ejemplo, la Constitución garciana, en su opinión: “[...] fué cruel é intolerante, expidió varias leyes y decretos, casi todos en favor del despotismo del Clero [...] García Moreno gobernó sin obstáculos, porque llegó á infundir terror en el pueblo” (p. 93). Como hemos expuesto anteriormente, el resto de autores liberales también participan de esta mirada crítica, sin dejar de reconocer méritos al gobernante conservador. En palabras de Belisario Quevedo (1931):

Sus creencias religiosas que llegan al último límite de la intolerancia, su temperamento despótico, el sentimiento de su poderosa personalidad [...] debían haber traído a García Moreno al convencimiento de que nuestra patria necesitaba un fuerte educador de pueblos, un Gobierno de rígida disciplina apoyado en la dirección intransigente del catolicismo puesto al servicio de la política. Todo por el orden, nada por la libertad, podía ser su lema. (p. 185)

Para la década del veinte las reformas liberales ya se hallaban cristalizadas y las disputas por el tema religioso bajaron de tono. En su lugar, la cuestión social se tornó central en medio de las turbulencias de aquellos años de posguerra que arrastraron consigo también a la economía ecuatoriana. Reyes concluye su obra con el relato de los

enmarañados giros de la política de entonces, en medio de pronunciamientos militares y traspasos del poder a manos civiles. Cierra con la inquietud del futuro que le depara al país de cara a la irresolución del conflicto limítrofe con el Perú “pendiente y amenazadora desde hace 110 años” (p. 469), y señala en relación al gobierno de Arroyo del Río (en momentos en que cierra el relato, en 1940): “Lo que haga el nuevo régimen tendrá que corresponderse, forzosamente, a la magnitud de estos problemas”. Lamentablemente, tan solo un año después ambos países llegaron a las armas, las que resultaron favorables al Perú. El Ecuador veía cercenarse la mitad de su territorio, territorio que en la conciencia nacional se asumía como legítima heredad de lo que un día fuera la vasta Real Audiencia de Quito.



Conclusiones

A lo largo de este estudio se lograron identificar varias fuentes que nos han permitido rastrear la sociogénesis de la Historia escolar, como espacio académico del que emanaron discursos y representaciones que contribuyeron a forjar los imaginarios de la identidad nacional, a partir de bases territoriales, poblacionales, mitológicas, narrativas hiperbólicas y también de otras que buscaban aval en criterios científicos y de «verdad». La Historia *enseñada* fue también un campo de batalla por el control de las representaciones sociales, en el que, a diferencia de la historia *sabia*, los liberales llevaron las de ganar, al menos en el ámbito de la literatura escolar. En este espacio conformaron una mayoría multiforme que nunca llegó a manejar un discurso único. Dentro de este grupo es palmaria la ausencia de «mitos liberales», y la presencia mayoritaria –con énfasis distintos– de una posición de *comprensivismo histórico* hacia los agentes del pasado conservador de la nación. En las antípodas del juicio se encuentran el liberal Roberto Andrade, y el conservador Leonardo Moscoso, quienes no dan ninguna tregua a la contraparte de su pensamiento ideológico.

El acceso a la escolaridad, si bien fue en aumento a lo largo del periodo, se mantuvo bajo en líneas generales¹. A esta realidad se suma la evidencia de que la Historia escolar no fue de los saberes que más lograron arraigar en la mente de los estudiantes, a falta de estrategias didácticas adecuadas, y de la menor importancia que se concedió a la asignatura, sobremanera en los sectores rurales donde su presencia se vio mermada en los planes de estudio. En todo caso, hubo varios intentos por adaptarla a las premisas educativas de los movimientos pedagógicos de vanguardia que llegaron al país, en el afán de superar el viejo sistema catequístico decimonónico, que privilegiaba la memorización irreflexiva de datos y contenidos. Desde el intuicionismo pestalozziano, la sistematicidad herbartiana y las diversas aplicaciones de la Escuela Nueva, con su aclimatación ecuatoriana, se hicieron tímidos intentos por adaptarse a la más adecuada enseñanza de la Historia. Si bien el repertorio de sus aplicaciones pedagógicas y didácticas parecen haber sido muy parciales, ahogadas por la inercia del memorismo tradicional que continuó reproduciéndose, unos pocos docentes se empeñaron por ponerlas en práctica. Y a estos efectos produjeron obras metodológicas y didácticas – así como textos escolares– en procura de su mayor difusión.

En todo caso, con el paso de los años la Historia escolar fue ganando presencia y mayor prestigio, pues se la consideró como una asignatura importante para la formación de «ciudadanos para la patria», a fuerza de su asociación con la educación moral y cívica, objeto al que debía servir a través de la provisión de ejemplos y modelos que la niñez y la juventud estaban llamadas a imitar. Y más aún, en el caso de los varones estaba convocada a temprar su carácter para empuñar las armas y acudir en defensa de las fronteras, frente a la latencia de una ruptura de hostilidades con el Perú. En el caso de la mujer, encontramos algunas nociones referentes a su «destino social diferente», sobre todas las cosas no beligerante, por lo que la Historia *debería* cumplir una función

¹ A este propósito, hemos recogido datos de Quevedo (1931), según los cuales, a inicios de la República, acudía a la escuela un alumno por cada 100 habitantes. A inicios de la década de 1930, ese porcentaje se elevó a 4 por cada 100 habitantes.

distinta y adaptarse a lo que se consideraba ser su «naturaleza». Los ejemplos apegados a esa supuesta naturaleza debían fomentar la formación de madres, esposas y –en el mejor de los casos– maestras virtuosas y cultas, en apego a los valores tradicionales. Y a diferencia de la Historia *sabia* de la Academia, la Historia enseñada de la escuela se nutrió del aporte de las maestras, aunque representaron un número muy reducido en relación con su contraparte masculina. Pese a que no hemos encontrado indicio alguno sobre una distinción real en la forma de impartir la asignatura entres los géneros, seguramente que algo similar a la recomendación que hiciera Quevedo de brindar una Historia «para varones» y otra «para mujeres» debió verse reflejada en los énfasis distintos en la asignatura, y en la manera cómo los géneros se vieron reflejados en ella.

Sociogénesis y desarrollo de la Historia escolar

A medida que avanzaba el periodo republicano, la Historia escolar fue ganando mayor importancia y arraigo dentro de la *cultura escolar*, proceso que caminaba a la par de la mayor consolidación del Estado nacional, y la necesidad de «concienciar» a la población sobre la identidad adscrita a él. Hemos visto que en el siglo XIX la mención a la asignatura de Historia aparece por primera vez en el Plan de Estudios de 1838, con carácter de opcional –previamente, el proyecto floreal de 1831 contempló incluir la asignatura en la instrucción secundaria–. En las mismas condiciones, la materia se contempla en el Plan de Estudios de 1863, solo que esta vez se unificaba con la Geografía en una única asignatura. Otro hito notable es que en este plan, por primera vez, se menciona la prelación por el estudio de la Historia nacional, lo cual quizá en parte responda la amenaza de disolución que sufrió el país en 1859. Una década después la Historia volvió a ser contemplada en el Plan de Estudios de los Hermanos Cristianos de 1873, si bien es cierto que mantuvo un lugar marginal en relación con otras asignaturas.

En 1878 se sancionó oficialmente un nuevo Plan de Estudios, que en lo fundamental no es sino una copia fiel de su antecesor de 1863. Fue reemplazado por el Plan de Estudios de 1892 en el que por primera vez la Historia aparece como materia de carácter obligatorio para las escuelas del país. A nivel de fuentes para el estudio de la Historia, solo entre los años de 1841 a 1844 el Ecuador pudo contar con su primera obra dedicada a la materia, autoría del padre Juan de Velasco, referencia a la que su sumó, en 1870, la no menos voluminosa obra de Pedro Fermín Cevallos. Es a partir de 1871 cuando se publicó el primer texto de Historia nacional para las escuelas, autoría de este último autor, obra que también inaugura la producción propia de manuales escolares para la enseñanza.

En un importante periodo de cambio de página en la historia ecuatoriana, la transición al liberalismo, la enseñanza de la Historia mantuvo su oficialidad en el Plan de Estudios de 1897, que en lo fundamental mantuvo la estructura de su antecesor del 92. En 1896 se decretó una nueva Ley de Estudios, que en materia de Plan de Estudios significó un retroceso, pues delegó la responsabilidad de su organización a Consejo Superior de Instrucción Pública, ente que a su vez encargó la responsabilidad a manos de las Direcciones Provinciales de Estudios. Con la llegada de las Misiones Pedagógicas Alemanas, organizadoras eficaces del sistema educativo ecuatoriano, se volvió a contar con Planes de Estudio normados para todo el país. El primero de ellos

data de 1916, y como novedad la Historia se articula con otras asignaturas, cosa que con estructuración distinta vuelve a aparecer en los planes posteriores, de 1938 y 1941. En estos planes las materias y los contenidos se organizaron en torno a los sistemas cíclico y concéntrico, lo cual introdujo criterios de progresión y articulación interdisciplinar.

Nuevas obras escolares se agregaron a la enseñanza de la disciplina, sobre todo alrededor del año 1915 cuando detectamos un «despertar editorial» en materia de producción de manuales. Las décadas de 1920 y 1930 es cuando identificamos las obras de mayor fuerza expositiva y profundidad argumentativa, si bien permanecen adscritas al método biográfico, pues este no solo se consideraba relevante pedagógicamente hablando, sino que también brindaba los referentes que los niños y jóvenes estaban llamados a imitar, o en su defecto y de ser el caso a rechazar. Dos de estas obras, en efecto, autoría de los insignes maestros Emilio Uzcátegui y Óscar Efrén Reyes, figuran entre los textos escolares de Historia nacional más notables con los que ha contado el país. Los manuales de este periodo encontraron sustento en la erudita obra del Arzobispo Federico González Suárez, autoridad reconocida en el pronunciamiento sobre el pasado de la nación.

El código disciplinar de la Historia

Parte del planteamiento de nuestros objetivos específicos ha sido la identificación de los elementos discursivos y simbólicos que tributaron a la formación de imaginarios sobre la identidad nacional. Al efecto, el concepto de *código disciplinar* nos significó una importante herramienta hermenéutica para aislar y analizar algunos de dichos elementos, que son comunes a la manera cómo opera la disciplina en el corazón de la *cultura escolar*.

El primero, estrechamente apegado a los fines de esta investigación, es el *nacionalismo*. En su papel socializador, la asignatura debía contribuir a la formación de los imaginarios y los sentidos de la identidad nacional, tanto intelectuales como afectivos. El elemento nutricional que aportó vitalidad a este fin de la asignatura provino del romanticismo; corriente intelectual y estética reivindicatoria de los nacionalismos particulares. El romanticismo se fagocitó tan bien en la escuela que a menudo resulta difícil distinguirlo de la Historia *enseñada*. Mucho, en efecto, de lo que identificamos como *código* de la asignatura, proviene directamente de sus nutrientes románticos.

La constitución de la asignatura en *magister vitae* es otro elemento de dicho *código*. Los documentos oficiales y las recomendaciones metodológicas insisten en este punto al grado de elevarlo a su misma «razón de ser». En su papel aleccionador, este *código* opera mediante oposiciones binarias y dicotomías: el bien y el mal aparecen en constante tensión, aunque el *telos* del primero termina siempre –o casi siempre– por prevalecer. Aquí los alumnos se ven confrontados ante dos vías distintas, frente a las cuales y con la guía de la Historia, es su deber tomar por la «recta senda»; aquella que se presenta adoquinada de civismo y patriotismo.

El uso del tropo de la *hipérbole* también hacía parte constitutiva del *código disciplinar* de la Historia escolar. La recurrencia a los *mitos* históricos como el Reino

de Quito es una muestra de ello, lo mismo que las referencias a grandes hazañas rayanas en la leyenda: el haber asistido a batallas en que las tropas ganadoras superan a fuerzas que doblan su tamaño es una muestra de ello. Las hipérboles también se manifiestan en las grandes epopeyas de los héroes nacionales, quienes –nuevamente, desde oposiciones binarias– en representación del bien se imponen al mal, de la hidalguía a la vileza, de la razón a la sinrazón, de la valentía a la cobardía, de la sabiduría a la necedad... De este modo la Historia fabrica héroes y antihéroes a la medida de sus fines nacionalistas. Este es un punto muy remarcable, pues hemos visto cómo la Historia escolar contribuyó poderosamente a forjar héroes para sí misma, y por extensión efectiva para la memoria histórica de la nación.

Pero además del tropo de la hipérbole, la constatación de la centralidad que el espacio quiteño fue adquiriendo dentro del enorme territorio del *Tawantinsuyo*, y el discurso del «primer lugar» respecto a la voluntad y los procesos independentistas en el continente, contribuyen a magnificar la narrativa histórica sobre la identidad nacional. Los textos del siglo XX ahondan en interpretaciones y comentan los hechos, no así los textos del XIX que son predominantemente fácticos. En todo caso, la sola narración de los sucesos habla por sí misma y da cuenta del lugar de privilegio y de los grandes eventos que le pertenecen a la historia ecuatoriana: no «cualquier historia», en apego a la exposición de los manuales.

Por su recurrencia, la *oposición civilización-barbarie* también se imprimió con fuerza en dicho *código* de la asignatura, y se hace fácilmente palpable en la representación de la «raza vencida» sobre el indio histórico, y los llamados a «civilizar» al indio presente como condición necesaria de su completa nacionalización. Se trata, en suma, de un indigenismo asimilacionista antes que integracionista. Entre nuestros autores, tan solo Uzcátegui –en unas pocas líneas– hacía un llamado a incluir elementos de la cultura indígena dentro de los componentes de la identidad nacionalidad. En cuanto a los pueblos de origen afro, nada se dice en este sentido, silencio que de suyo resulta muy elocuente.

Pasando a otro punto, Raimundo Cuesta señala la memorización como parte constitutiva del *código* de la Historia escolar en España². Sucede igual en el caso ecuatoriano, pues si bien en el siglo XX se realizaron distintas propuestas de reforma, algunas de las evidencias que hemos revisado parecen indicar que la memoria y la repetición acrítica continuaron siendo moneda corriente, lo cual se vio reflejado en los pobres conocimientos de los alumnos tenían de la asignatura. En todo caso, dichos conocimientos –como sucede también hoy– fueron enseñados y asimilados de manera parcial, seccionada y desfigurada, pues quienes cursaron la asignatura de Historia «algo sabían», por más confusas y difusas que fueren tales nociones. En este sentido, interesa señalar los altorelieves de la materia que más se evidencian y visibilizan, y que a menudo más que de contenidos y crítica se alimentan de clisés y lugares comunes que –estos sí– hacen mella en la mente y la disposición de los discentes. «Indios bárbaros y salvajes»; «Blanco civilizado»; «Héroes justos y valientes»; «Antihéroes malos y cobardes»; «Patria gloriosa»; «Invasor expoliador y ambicioso»; son algunas de las nociones que se desprenden del *código disciplinar* de la Historia, toda vez que este

² Otras son: arcaísmo, nacionalismo y elitismo.

opera en función de los fines nacionalistas, moralizantes y civilizatorios, en fin, «normalizantes» de la asignatura.

Por último, hemos reparado en el hecho de que la asignatura, si bien se «liberalizó» en el sentido de que los autores de nuestros manuales fueron en su mayor parte ideólogos o militantes liberales, no fue esta razón suficiente para que la Historia escolar adaptase esta matriz ideológica a su *código disciplinar*. La ausencia de mitos liberales, y el afán mayoritario por lograr el equilibrio interpretativo a la hora de juzgar las acciones de los gobernantes de ambos bandos, tienen ciertamente que ver en ello. Con todo, a diferencia de la Historia docta de la Academia, donde el conservadurismo encontró un importante espacio de reproducción, la Historia escolar antepuso narrativas anticonservadoras «moderadas» en las páginas de sus textos, a la vez que sus elogios al liberalismo, aunque estuvieron presentes, se presentaron críticos y moderados.

El Estado, por su parte, no solo que se despreocupó por fomentar un discurso histórico afín al modelo liberal, sino que de manera paradójica brindó apoyo y oficializó el discurso historiográfico de la Academia Nacional de Historia, conservador en sus mismas raíces. En todo caso, de manera indirecta, el aporte del Estado liberal a la educación pública laica revirtió en su favor, pues la «liberalización» parcial de la Historia y su alejamiento del monólogo conservador vino como consecuencia –en el largo plazo– del fomento a la formación de maestros laicos en los Normales Pedagógicos, grupo del que surgieron autores de textos o discursantes alejados de la narrativa histórica conservadora. En definitiva, la Historia *enseñada* fue un campo de batalla y un espacio de conocimientos conflictivo. Pero si hacemos abstracción de pocos autores, la textología escolar libró la lucha de manera menos dramática y violenta respecto a la que fue batallada en otros espacios, incluidos también la de otros géneros y esferas literarias.

Con lo dicho, creemos que hemos podido responder adecuadamente a nuestras preocupaciones e interrogantes, manifestados al inicio del presente estudio, así como al objetivo general y a los objetivos específicos que hemos señalado. Lo hemos realizado teniendo presentes tanto el estado de la cuestión, como un rico conjunto de instrumentos teórico-epistemológicos, que hemos procurado aplicar en los análisis de contenido llevados a cabo sobre fuentes y materiales que en alta medida o eran casi desconocidos o no habían sido sometidos aun a un adecuado análisis crítico. Cuanto puedan ser de deudores del código disciplinar, al que nos hemos referido, los actuales soportes documentales escritos que funcionan en nuestro presente como libros de texto de Historia escolar en el Ecuador, o, al contrario, cuanto de innovadores, bien podría ser un próximo capítulo de estudio.

Bibliografía

Archivos y Bibliotecas

- AFL** Archivo de la Función Legislativa (Quito)
- BAEP** Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit (Quito)
- BHMG** Biblioteca Hernán Malo González (Universidad del Azuay)
- BM** Biblioteca Municipal (Quito)
- BMCE** Bibliotecas del Ministerio de Cultura del Ecuador (Quito, Guayaquil y Cuenca)
- BNEE** Biblioteca Nacional Eugenio Espejo (Casa de la Cultura Ecuatoriana)
- CDRJBV** Centro de Documentación Regional Juan Bautista Vázquez (Universidad de Cuenca)

Fuentes primarias

- Andrade, A. (1915) [2011] Algunas ideas acerca de educación. En: *Pensamiento pedagógico ecuatoriano, segunda parte*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Andrade, M. J. (1900) *Cuestioncillas Pedagógicas*. Guayaquil: Imprenta de “El Tiempo”.
- Andrade, R. (1899) *Lecciones de historia del Ecuador para los niños*. Guayaquil: Imprenta de “El Tiempo”.
- _____ (1910) *Lecciones de Geografía de la República del Ecuador para los niños*. Quito: Tip. de la E. de Artes y Oficios.
- _____ (1911) *Defensa*. Quito: Imprenta La Gutemberg.
- Barrera, I. (1930) La Historia en la Educación Pública. En: *revista Educación*, n° 45-46. p. 10-12.
- Bruño, G. M. (1915) *Compendio de la historia del Ecuador*. Quito: Imprentas Salesianas.
- _____ (1923) *Resúmenes de la Historia del Ecuador*. Quito: Tipografía y Encuadernación Salesianas.
- Burbano, H. (1951) El maestro, factor de la cultura ecuatoriana. *Revista Educación*, n° 122. p. 51-61.
- Calle, M. J. (1905) *Leyendas del tiempo heroico. Episodios de la guerra de la Independencia americana*. Madrid: Editorial América.
- Campos, J.; Chávez, M. (1915) *El lector ecuatoriano*. Guayaquil: Imprenta Municipal.

- Cevallos, P.F. (1870) *Resumen de la Historia del Ecuador desde su origen hasta 1845*. Lima: Imprenta del Estado.
- _____ (1879) *Compendio de la Historia del Ecuador*. Quito: Imprenta del Clero, por J.G. Almeida.
- Cieza de León, P. (1971) [1550] *La Crónica del Perú*. Bogotá: Ediciones de la Revista de Ximenez de Quesada.
- De la Vega, G. (1967) [1609] *Comentarios Reales de los Incas, Tomo IV*. Lima: Ediciones de Cultura Popular.
- Destruge, C. (1915) *Compendio de la historia del Ecuador, arreglado para las escuelas y colegios de la República*. Guayaquil: Imprenta Municipal.
- Espejo, E. (1912) [1792] Primicias de la Cultura de Quito. En: *Escritos de Espejo, Tomo I*. Quito: Imprenta Municipal.
- Espinosa Tamayo, A. (1986) [1914] El problema de la enseñanza en el Ecuador. En: *El arielismo en el Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- _____ (1985) [1916] *Psicología y sociología del pueblo ecuatoriano*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Flores y Caamaño, A. (1911) *Refutación*. Quito: Tipografía Salesiana.
- García, L. (1922) Metodología de la Historia. En: *Revista de la Sociedad Jurídico Literaria*, n° 42-43. Quito.
- González Suárez, F. (2011) [1903] *Historia General de la República del Ecuador. Tomo I*. Quito: Editorial JG.
- _____ (2011) [1903] *Historia General de la República del Ecuador. Tomo II*. Quito: Editorial JG.
- _____ (2011) [1903] *Historia General de la República del Ecuador. Tomo VII*. Quito: Editorial JG.
- _____ (1906) *Primera Carta Pastoral del Ilmo. Sr. González Suárez sobre la Instrucción Laica*. En: *El Mensajero*. Órgano de la Asociación de Señoras de la prensa católica de Quito. N° 60. Quito.
- _____ (1911) [1988] Quinta Instrucción Pastoral. Sobre la evangelización de los indios. En: *Federico González Suárez y la polémica sobre el Estado laico*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- _____ (1915) *Elementos de Historia General de la República del Ecuador compuesto para los alumnos del Pensionado Nacional*. Quito: Tipografía de la "Prensa Católica".
- _____ (1995) *Defensa de mi criterio Histórico*. En: González Suárez, Quito: Banco Central del Ecuador.
- Guevara, E. (1937) *La Escuela Nueva*. Guayaquil, Imprenta y Papelería Gráfica Reyes.

- HH.CC. (1881) *Compendio abreviado de la historia del Ecuador, arreglado por los HH de las EE. CC. para uno de sus alumnos*. Guayaquil: Imprenta de “El Comercio”.
- Jijón y Caamaño, J. (1986) [1918] *Examen crítico de la veracidad de la Historia del Reino de Quito del P. Juan de Velasco de la Compañía de Jesús*. En: Boletín de la Sociedad Ecuatoriana de Estudios Históricos Americanos. Tomo I. N.1 al N. 3. Quito: Banco Central del Ecuador.
- _____ (1929) *Política conservadora*. Riobamba: Tipografía y Encuadernación “La Buena Prensa del Chimborazo”.
- Le Gouhir, J.M. (1992) [1920] *Historia de la República del Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Mera, J.L. (s/f) [1868] *Ojeada histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana*. Guayaquil: Clásicos Ariel.
- _____ (1875) *Catecismo de geografía de la República del Ecuador*. Quito: Imprenta Nacional.
- _____ (1880) *La escuela doméstica. Artículos publicados en “El Fénix”*. Quito: Imprenta del Clero, por Isidoro Miranda.
- Montesinos, F. (1882 [1644] *Memorias antiguas historiales y políticas del Perú*. Madrid: Colección de libros españoles raros y curiosos, tomo XVI.
- Moscoso, L. (1920) *Compendio de la Historia general de la República del Ecuador*. Quito: Tipografía de ‘La prensa católica’.
- _____ (1922) *Lecciones elementales de la historia general de la República del Ecuador*. Quito: Tipografía de ‘La prensa católica’.
- Ortiz, E. (1942) Cómo llegar a los valores de la Historia. En: revista *Educación*, n° 116. p. 95-99.
- Pons, F. (1915) *Ejercicios ortográficos. Compuestos y ordenados para que puedan servir de obra de texto en las escuelas primarias*. Quito: Linotipo Nacional.
- Quevedo, B. (1922) Metodología de la Historia. En: *Revista de la Sociedad Jurídico Literaria*. n° 94-99. Quito, Imprenta de la Universidad Central.
- _____ (1931) *Compendio de historia patria*. Quito: Editorial Bolívar.
- Renan, E. (1882) *¿Qué es una nación?* Recuperado de:
http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasjuridicas/oj_20140308_01.pdf
- Reyes, O.E. (1931) *Historia de la República. Esquema de ideas y hechos del Ecuador a partir de la emancipación*. Quito: Imprenta Nacional.
- _____ (1934) *Brevísima Historia General del Ecuador*. Quito: Editorial América.
- _____ (1938) *Breve Historia General del Ecuador, tomo I*. Quito: Imp. de la Universidad Central.
- _____ (1942) *Breve Historia General del Ecuador, tomo II*. Quito: Talleres Gráficos de Educación.

- Reyes, O.E.; Terán, F. (1939) *Historia y Geografía del Oriente ecuatoriano*. Quito: Talleres Gráficos de Educación.
- Rodríguez, S. (1988) *Consejos de amigo dados al colegio de Latacunga*. En: Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano. Carlos Paladines (compilador). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Rubio, G. (1942) El maestro que enseña historia. En: *revista Educación*, n° 117. p. 112-122.
- Sánchez, L., et al. (1936) *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Stacey, R. (1913) *Lecciones de geografía de la República del Ecuador. Curso elemental y curso medio para enseñanza en las escuelas*. Quito: Imprenta del Clero.
- Tobar, J. (1940) *García Moreno y la instrucción pública*. Quito: Editorial Ecuatoriana Plaza de San Francisco.
- Torres, L.V. (1908) *Manual del Kindergarten*. Barcelona: Elzeviriana.
- Toscano, V. (1917) La Historia Universal en las escuelas. En: *El Magisterio Ecuatoriano. Revista mensual de pedagogía*, marzo de 1917. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales.
- _____ (1919 I) Metodología de la Historia. En: *El Magisterio Ecuatoriano. Revista mensual de pedagogía*, n° 27. Quito: F. Araujo.
- _____ (1919 II) Metodología de la Historia. En: *El Magisterio Ecuatoriano. Revista mensual de pedagogía*, n° 28 y 29. Quito: Imprenta de la Universidad Central.
- Uzcátegui, E. (1929) *Historia del Ecuador, texto para la enseñanza de historia patria. Segunda Parte*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- _____ (1929 II) El libro en la enseñanza primaria. En: *revista Educación*, n° 34, 36. p. 51-56.
- Velasco, J. (s/f) [1789] *Historia del Reino de Quito en la América Meridional*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Yon-José. (1988) [1871] *Reglamento de Escuelas Primarias compilado por el Hermano Yon-José, visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador, y adoptado por el Supremo Gobierno para toda la República*. En: Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano. Carlos Paladines (compilador). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Zaldumbide, G. (1986) [1914] Vicisitudes del descastamiento. En: *El Arielismo en el Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.

Leyes, Decretos y Planes de Estudios

Decreto Orgánico de Enseñanza Pública, Quito: Primer Registro Auténtico Nacional, 1836.

- Despacho del Interior. *Reglamento de Estudios*. Quito: Gaceta del Ecuador, 1838
- Ley Orgánica de Instrucción Pública*. Quito, Imprenta La Gutemberg, 1906.
- Ministerio de Educación Pública. *Ley de Educación Primaria y Secundaria de la República del Ecuador*: Quito, Talleres Gráficos de Educación, 1938
- Ministerio de Educación Pública. *Plan de Estudios y programas para las Escuelas Primarias*: Quito, Talleres Gráficos de Educación, 1938
- Ministerio de Educación Pública. *Plan de Estudios y Programas para la educación primaria*: Quito, Talleres Gráficos de Educación, 1941
- Ministerio de Instrucción Pública. *Ley de Instrucción Pública*. Quito: Diario Oficial, 1892.
- Oficina de Fomento para la Instrucción Primaria. *Plan de Estudios para las Escuelas Elementales y Medias de la República*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916.
- Oficina de Fomento para la Instrucción Primaria. *Plan de Estudios para las Escuelas Normales de la República*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916.
- Oficina de Fomento para la Instrucción Primaria. *Plan de Estudios para las Escuelas Modelos Anexas a los Institutos Normales de la República*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916.

Fuentes secundarias

- Acosta, A. (2006) *Breve historia económica del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Agoglia, R. (1988) *Pensamiento Romántico Ecuatoriano*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Anderson, B. (2007) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Andrade, L. (1992) *El siglo heroico*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Ayala, E. (1978) *Lucha política y origen de los partidos en Ecuador*. Quito: PUCE.
- _____ (2005) *Resumen de Historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- _____ (2014) *El oficio de historiar. Estudios sobre historiografía nacional*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.
- _____ (2015) *Historiografía Ecuatoriana. Apuntes para una visión general*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Bilac, O. (1962) *Língua portuguesa*. En: *Lições de português*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- _____ (2012) *La distinción*. Madrid: Taurus
- Brito, J.C. (2015) *El pueblo palta en la historia, continuidades, transformaciones y rupturas*. Quito: Abya-Yala.
- _____ (2018) Federico González Suárez y Fernando Pons en el escenario de disputa por la educación laica en el Ecuador. *Pueblos Indígenas y Educación*, n° 65. p. 121-144.
- Burgos, H. (1995) *El Guamán, el Puma y el Amaru. Formación estructural del gobierno indígena en Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Bustos, G. (2017) *El culto a la nación. Escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Fondo de Cultura Económica.
- Caillavet, C. (2000) *Etnias del norte. Etnohistoria e historia de Ecuador*. Quito: IFEA/Abya-Yala.
- Cardona, et Al. (s/f) *Grandes Biografías. Bolívar*. Madrid: Edimat libros, S. A.
- Carretero, M. (2007) *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrión, B. (2010) [1977] *Plan del Ecuador*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Cevallos, G. (1987) *Reflexiones sobre la Historia del Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Chartier, R. (2002) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chervel, A. (1988) L'Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n° 38. p. 60-119.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chiriboga (1983) Estudio introductorio. En: *Historia del Ecuador de Roberto Andrade*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Clemente, M. (2012) *Diseñar el currículum: Prever y representar la acción*. En: *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Costa, A. (2011) Historia de la educación en España. Realidades, problemas y tendencias en el dominio de la investigación. En: *Cadernos de História da Educação*, vol. 10. n° 2. p. 15-44.
- _____ (s/f) A investigación histórico-educativa. Cuestiones epistemológicas e historiográficas. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Costales, A.; Costales D. (2001) *Antiguo Barro. El pensamiento antropológico de Juan Félix Proaño*. Quito: Abya-Yala.
- Crahay, M. (2005) *Psychologie de l'éducation*. Paris: Quadrige.

- Cuesta, R. (2002) El código disciplinar de la Historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, vol. 3. p. 27-41
- De Cock et Al. (2009) *La fabrique scolaire de l'Histoire: Illusions et désillusions du roman national*. Marseille: Pasée et Présent.
- De Oto, A. (1998) Historias de subalternos o cómo imaginar la nación desde la discontinuidad. *Estudios de Asia y África*. vol° 33, n° 3. p. 611-622.
- Deler, J.P. (2007) *Ecuador, del espacio al Estado nacional*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Instituto Francés de Estudios Andinos/Corporación Editora Nacional.
- De la Torre, C. (1995) *González Suárez. Colección de Escritores Ecuatorianos IV*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Del Pozo, M. (2008) Presentación. Educación y construcción de las identidades nacionales. En: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n° 27. p. 27-36.
- Escolano, B. (2001) El libro escolar como espacio de memoria. En: *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones.
- Espinosa, C. (2004). Reseña de "Tras las Huellas de Rumiñahui" de Tamara Estupiñán. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, n° 19. p. 154-156.
- Estupiñán, J. (1984) Proyecciones del liberalismo en la educación. En: *Antología pedagógica ecuatoriana*. Emilio Uzcátegui (Compilador). Quito: Editorial Universitaria.
- Estupiñán, T. (2003) *Tras las huellas de Rumiñahui*. Quito: FONSAL/Trama.
- Fernández, S. (2018) *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1915, 1948*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Ferrari, M.; Jamil, C. (2005) *Grandes pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Foucault, M. (1966) *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Geulen, C. (2010) *Breve historia del racismo*. Madrid: Alianza Editorial
- Gellner, E. (2001) *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- _____ (2002) *Política y sociología en Max Weber*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ginzburg, C. (1982) *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Gimeno, J. (2012) *¿Qué significa el currículum?* En: *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.

- Goetschel, A.M. (1997) *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO/Abya-Yala.
- Gómez, J. (1993) *Las Misiones Pedagógicas Alemanas en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Granda, S. (2003) *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador. Serie Magíster, vol. 40*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala/Corporación Editora nacional.
- Guerrero, P. (2000) *Módulo de estudio de Antropología Simbólica*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Guevara, D. (1965) *Vicente Rocafuerte y la educación Pública en el Ecuador*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Harris, M. (2006) *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hobsbawm, E. (1998) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Ibarra, A. (2002) *Estrategias del mestizaje. Quito a finales del siglo XVIII*. Quito: Abya-Yala.
- Iturralde, D. (2006) El indigenismo, estrategia de dominación. En: *Nueva Historia del Ecuador, vol. 13*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Kennedy, A. (2015) *Elites y la nación en obras. Visualidades y arquitectura del Ecuador. 1840-1930*. Cuenca: Universidad de Cuenca/Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo del Azuay.
- _____ (2009) *Construir la nación. Imágenes y espacios del Ecuador en el siglo XIX*. Recuperado de:
https://alexandrakennedytroya.weebly.com/uploads/6/9/2/5/6925372/identidades_y_territorios.pdf
- Laurencich-Minelli, L. (2002) *La curiosa versión de Francisco de Chaves sobre la conquista del Perú*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Lévi-Strauss, C. (1988) *Tristes trópicos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- _____ (2009) *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lynch, J. (1973) *The Spanish-American Revolutions, 1808-1826*. New York: Norton.
- López, R. (2003) *Cuenca, patrimonio mundial*. Cuenca: Monsalve Moreno.
- Luna, M. (2000) Lectura comparada del discurso nacionalista de los textos escolares de historia de Ecuador y Perú. En: *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia, n° 15*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Manguashca, J. (1994) El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895. En: *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930*. Quito: FLACSO/Corporación Editora Nacional.
- Maloney, G. (1996) El negro y la cuestión nacional. En: *Nueva historia del Ecuador, vol. 13*. Quito: Corporación Editora Nacional.

- Miranda, F. (1992) *José Le Gouhir, Historia de la República del Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Molina, R. (2007) *Portoviejo histórico y fotográfico, Siglo XX*. Quito: Ediciones La Tierra.
- Moreno, S. (2003) *Alzamientos indígenas en la Audiencia de Quito. 1534-1803*. Quito: Colección Media Luna.
- Muñoz, E. (2002) *En el Palacio de Carondelet*. Quito: Francisco Andrade Ortiz, F.S.C.
- Murgueytio, R. (1972) *Bosquejo histórico de la escuela laica ecuatoriana*. Quito: Editorial de la Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Nanda, S. (1994) *Antropología Cultural. Adaptaciones socioculturales*. Quito: Instituto de Antropología Aplicada.
- Navia, S. (2006) Las reivindicación del Reino de Quito en la Historia del Reino de Quito en la América Meridional del Jesuita Juan de Velasco. En: *Estudios Ecuatorianos, un aporte a la discusión*. Quito: FLACSO/Abya-Yala.
- Oberem, U. (1985) La sociedad indígena durante el periodo colonial de Hispanoamérica. En: *Miscelánea Antropológica Ecuatoriana, vol. 5*. Guayaquil: Publicación de los Museos del Banco Central del Ecuador.
- Ochoa, N. (1986) *El arielismo en el Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Ossenbach, G. (1996) La educación y la integración nacional del indígena en la Revolución Liberal ecuatoriana (1895-1912) En: *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: Colegio de México; UNED.
- _____ (2005) Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En: *Historia de la educación (edad contemporánea)*. Madrid: UNED.
- _____ (2008) La Educación. En: *Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación*. Madrid: Ediciones UNESCO/Editorial Trotta.
- _____ (2018) *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano., 1895, 1912*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Paladines, C. (1988) *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- _____ (2011) *Breve historia del pensamiento ecuatoriano*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Palerm, A. (1994) Antropología y marxismo. En: *Historia de la Antropología 2*. Quito: Instituto de Antropología Aplicada.
- Palomeque, S. (1990) *Cuenca en el siglo XIX, la articulación de una región*. Quito: FLACSO/Abya-Yala.

- Pareja, A. (s/f) Prólogo de la *Historia del Reino de Quito en la América Meridional*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Pérez, R. (1981) Las primeras imprentas e impresos del Ecuador. En: *Cuadernos de Historia y Arqueología*, n°. 43. Guayaquil: Publicaciones de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas.
- Pérez, R. (s/f) *Diccionario Biográfico del Ecuador*.
En: <http://www.diccionariobiograficoecuador.com/>
- Prats, J. (2017) Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En: *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Lleida: Editorial Milenio.
- Ramón, G. (1991) Los indios y la constitución del Estado nacional. En: *Los Andes en la encrucijada. Indios, Comunidades y Estado en el siglo XIX*. Quito: FLACSO/Libri Mundi.
- Ramón, G.; Torres, V. (2004) *El desarrollo local en el Ecuador. Historia, actores y métodos*. Quito: COMUNIDEC/Abya-Yala.
- Renard, J. (2006) *Grandes guerreros mitológicos*. Madrid: Edimat.
- Roig, A. (2013) *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Rubio, G. [1983] (1997) Pío Jaramillo Alvarado y su libro *El Indio Ecuatoriano*. Prólogo. En: *El Indio Ecuatoriano, tomo I*. Quito: Colección Quitumbe.
- Ruiz, J. (1997) El método histórico en la investigación histórico-educativa. En: *La investigación teórico-educativa: tendencia actuales*. Barcelona: Ronsel.
- Salazar, E. [1995] (2008) *Entre mitos y fábulas del Ecuador aborígen*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Salomon, F. (2011) *Los señores étnicos de Quito en la época de los incas. La economía política de los señoríos norandinos*. Quito: Instituto Metropolitano de Patrimonio/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Serrano, R. (2010) Benjamín Carrión. Metáforas de la memoria. En: *Plan del Ecuador. Estudio introductorio*. Quito: Ministerio de Educación.
- Serrano, S. (2014) Enseñanza de la historia e identidad nacional: un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930. En: *Encounters on education*. vol. 15. p. 209-222.
- Sevilla, A.M. (2013) *El Ecuador en sus mapas: Estado y nación desde una perspectiva espacial*. Quito: FLACSO.
- Sinardet, E. (1999) La pedagogía al servicio de un proyecto político: El herbartismo y el liberalismo en el Ecuador (1825-1925). En: *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, n° 13. p. 25-41.
- Szaszdi, A. (1964) The Historiography of the Republic of Ecuador. En: *The Hispanic American Historical Review HAHR*, vol. 44, n° 4. p. 503-550.

- Terán, R.M. (2015) Ecuador. Tras la huella de Iberoamérica en los textos de historia del bachillerato ecuatoriano. En: *Iberoamérica en las aulas, qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria*. Lleida: Editorial Milenio.
- Torres, M. (2004) *Óscar Efrén Reyes. Testigo de la historia*. Quito: Ediciones del Banco Central del Ecuador.
- Trepat, C.; Comes, P. (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.
- Uzcátegui, E. (1952) *La obligatoriedad de la educación en el Ecuador*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- _____ (1973) *Historia de la educación en Hispanoamérica*. Quito: Editorial Universitaria.
- _____ (1981) *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*. Quito: Voluntad.
- Valdano, J. (2007) *Identidad y formas de lo ecuatoriano*. Quito: Eskeletra Editorial.
- Vargas, E. (2009) La plurinacionalidad, un paradigma de transformación social. En: *Plurinacionalidad, democracia en la diversidad*. Quito: Abya-Yala.
- Vargas, J. M. (1968) *Historia de la cultura ecuatoriana, III tomos*. Guayaquil: Clásicos ARIEL.
- _____ (1978) *La evangelización en el Ecuador*. Quito: Gráficas Ortega.
- Vargas Llosa, M. (2012) *Desafíos a la libertad*. Quito: Alfaguara.
- Valls, R. (1999) De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar. *Historia de la Educación. Revista universitaria*, vol. 18. p. 169-190.
- Villalaín, J.L. (2001) El proyecto MANES: una aproximación sistémica al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. En: *Revista educación y pedagogía*, n°. 29-30, vol. XIII. p. 85-91.
- Villamarín, M. (2011) *Pensamiento pedagógico ecuatoriano, segunda parte*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador; Corporación Editora Nacional.
- Viñao, A. (2006) La historia de las disciplinas escolares. En: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n° 25. p. 243-269.

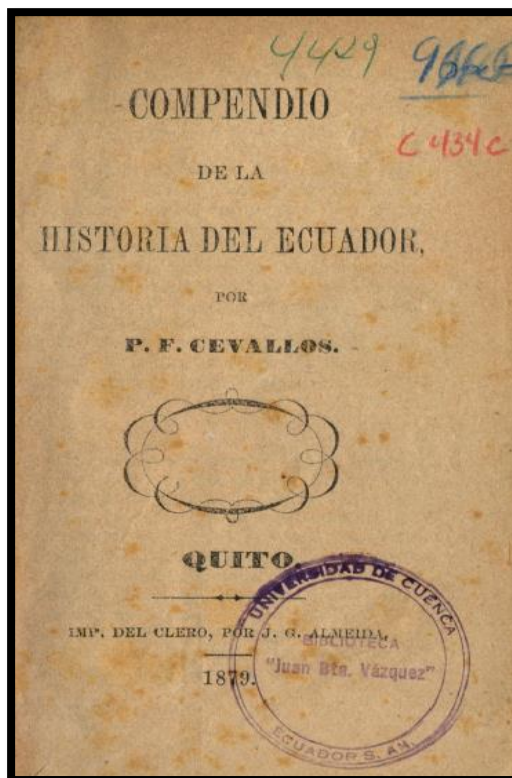
Tesis doctorales

- Fernández, S. (2013) *La construcción moderna de los maestros y de la infancia en el Ecuador (1925-1948): “La cuestión social”, la “Escuela Activa” y las Nuevas Ciencias Humanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- López Facal, R. (1999) *O conceito de nação no ensino da História*. Santiago de Compostela: USC.

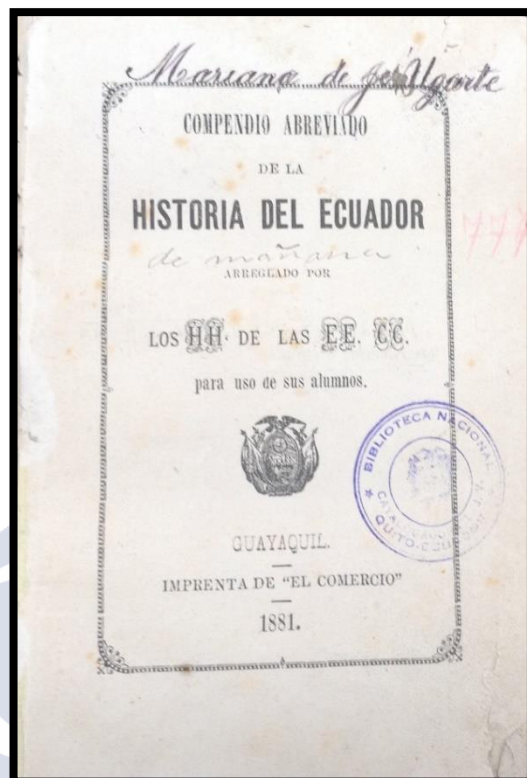
- Ossenbach, G. (1988) *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica: La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900). El caso del Ecuador*. Universidad de Oviedo.
- Terán, R.M. (2015) *La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)* Madrid: UNED.



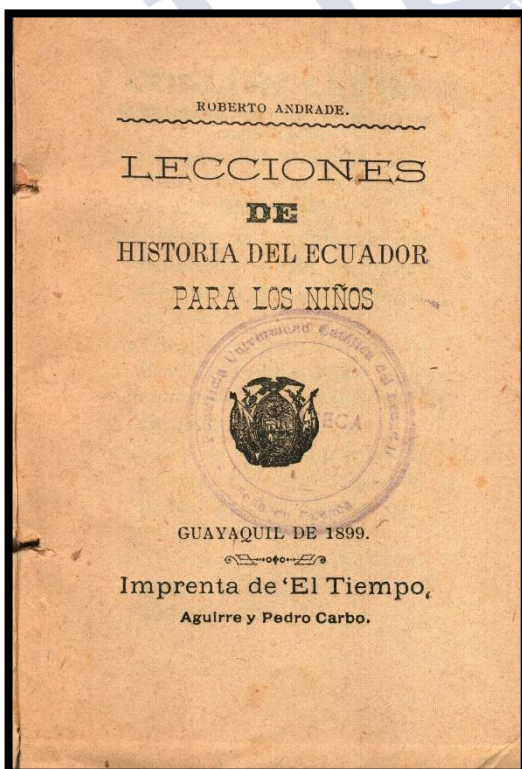
Anexos



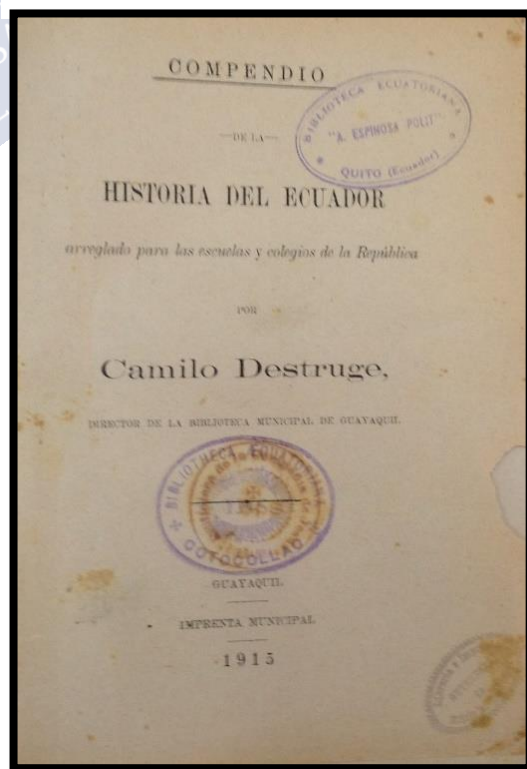
Fuente: Centro de Documentación Regional
Juan Bautista Vázquez. Cuenca.



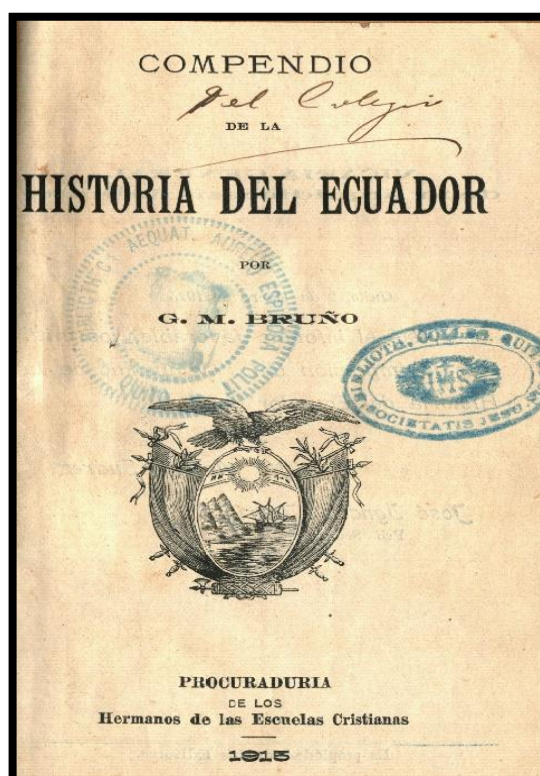
Fuente: Biblioteca Aurelio Espinosa
Pólit. Quito.



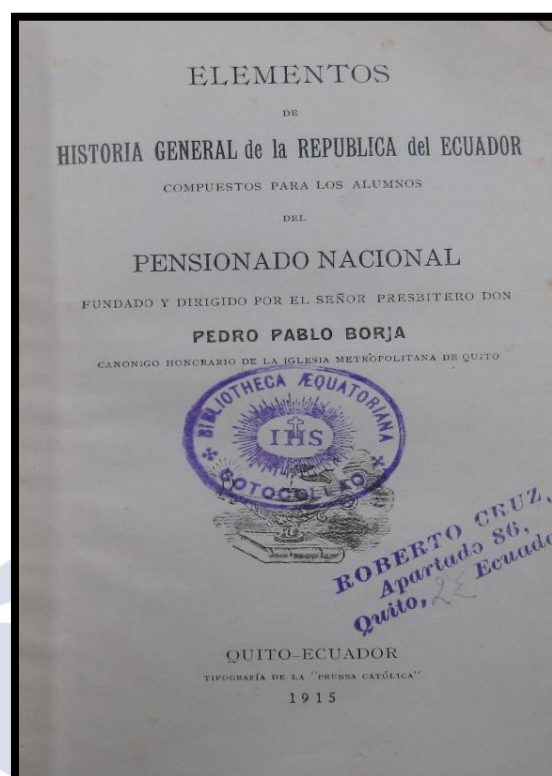
Fuente: Biblioteca Hernán Malo
González. Cuenca.



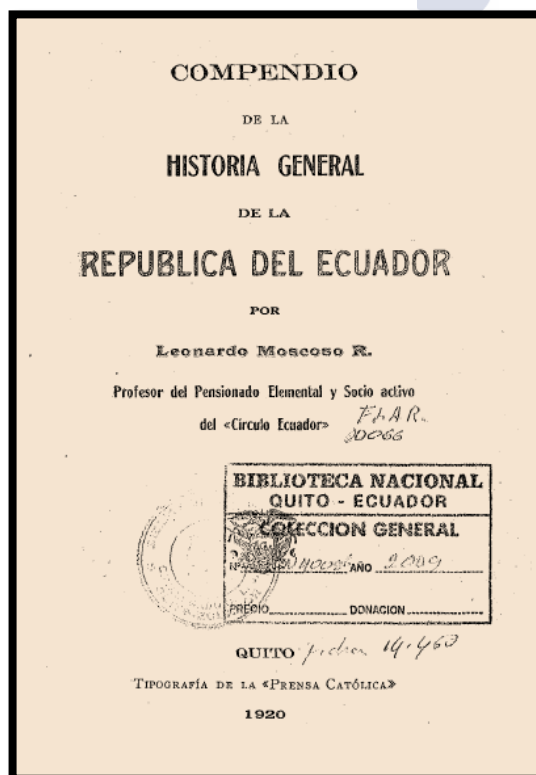
Fuente: Biblioteca Aurelio Espinosa
Pólit. Quito.



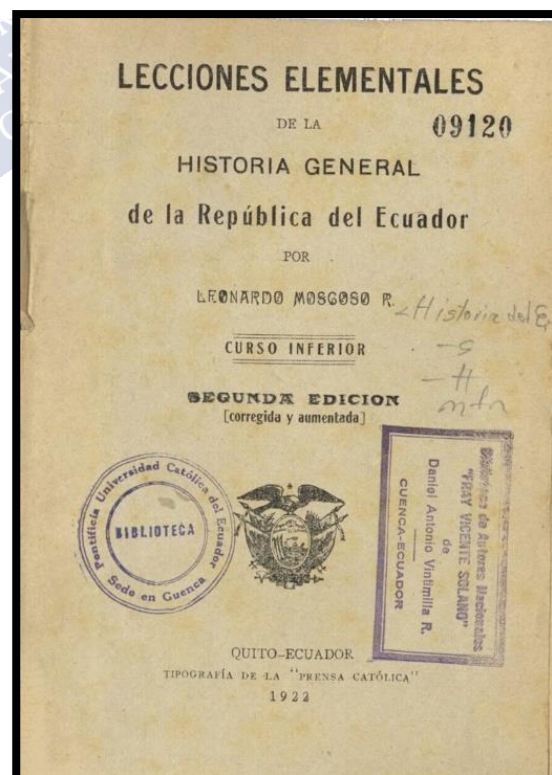
Fuente: Biblioteca Aurelio Espinosa
Pólit. Quito.



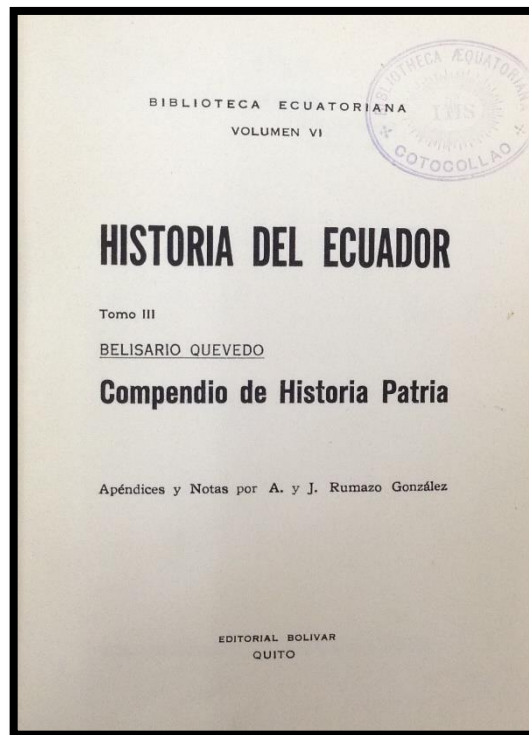
Fuente: Biblioteca Aurelio Espinosa
Pólit. Quito.



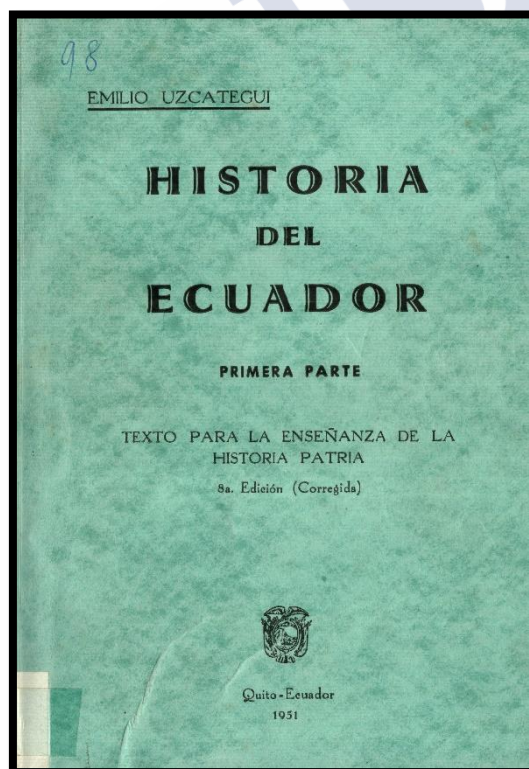
Fuente: Biblioteca Nacional del Ecuador Eugenio Espejo. Quito.



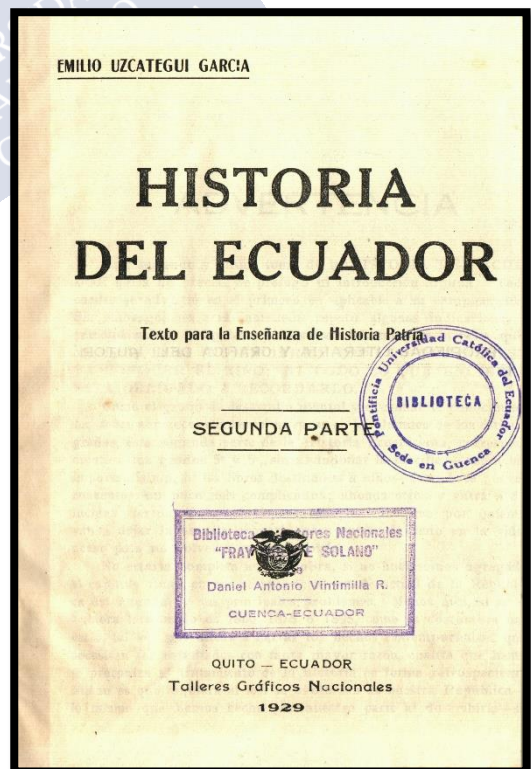
Fuente: Biblioteca Hernán Malo González. Cuenca.



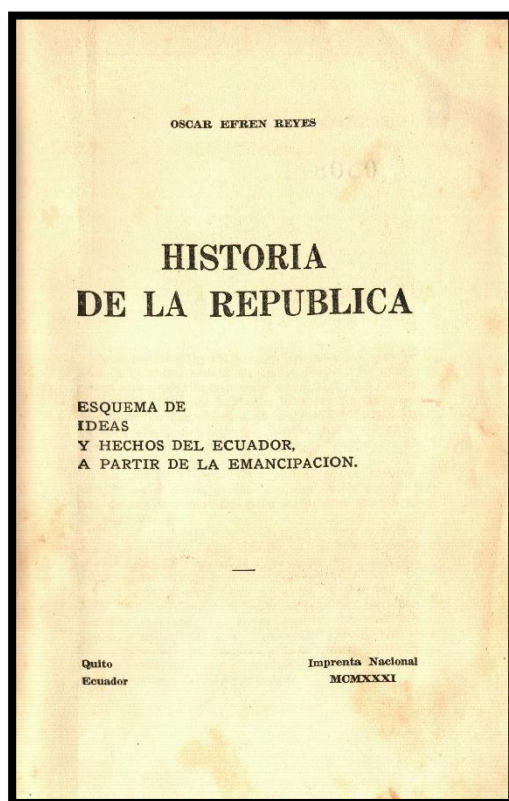
Fuente: Biblioteca Aurelio Espinosa
Pólit. Quito.



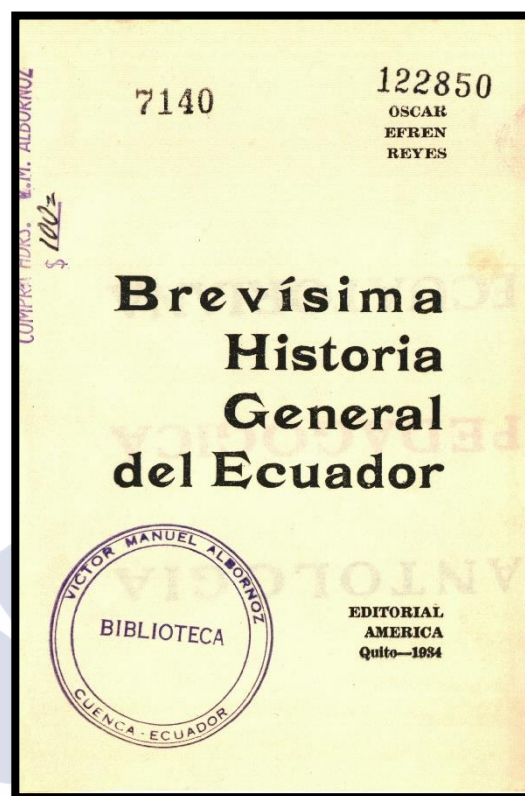
Fuente: Biblioteca Hernán Malo
González. Cuenca.



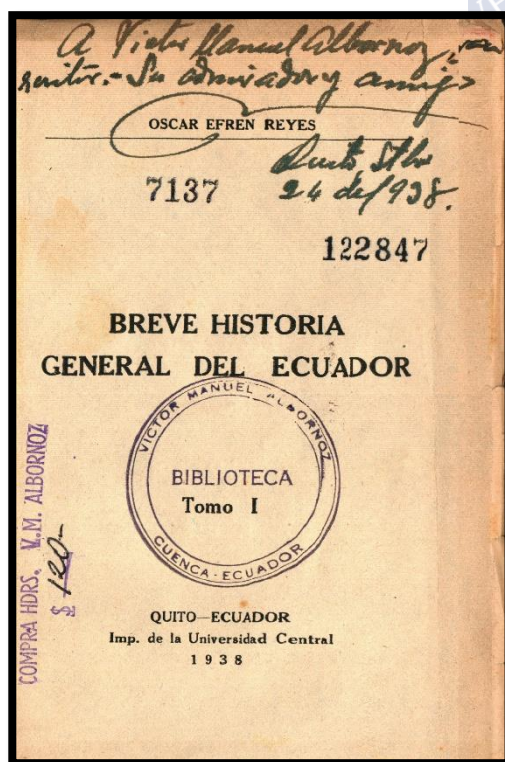
Fuente: Biblioteca Hernán Malo
González. Cuenca.



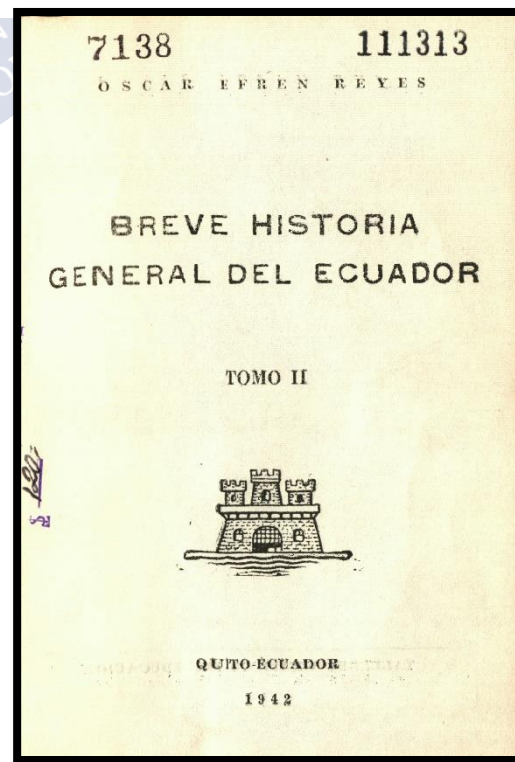
Fuente: Biblioteca del Ministerio de Cultura y Patrimonio. Cuenca.



Fuente: Biblioteca del Ministerio de Cultura y Patrimonio. Cuenca.



Fuente: Biblioteca del Ministerio de Cultura y Patrimonio. Cuenca.



Fuente: Biblioteca del Ministerio de Cultura y Patrimonio. Cuenca.

